

Katedra: pedagogiky a psychologie

Studijní program: Vychovatelství

Studijní obor Pedagogika volného času
(kombinace):

Proměna obrazu náplně zážitkové pedagogiky v člancích
z českých odborných časopisů v letech 1987 – 2007

Changes in understanding of Experiential Education
reflected by science journalists from 1987 to 2007

Bakalářská práce: 08-FP-KPP-29

Autor:

Jakub PAVLÍK

Podpis:

Adresa:

Dürerova 18/2177

100 00, Praha 10

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Richard Jedlička, Ph.D.

Konzultant: PhDr. Jan Činčera, Ph.D.

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
72	5	3	4	34	6

V Liberci dne:

TU v Liberci, FAKULTA PEDAGOGICKÁ
461 17 LIBEREC 1, Studentská 2 Tel.: 048/535 2515 Fax: 048/535 2332

Katedra: pedagogiky a psychologie

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát)

Jakub Pavlík

adresa:

Dürerova 18/2177, Praha 10, 100 00

obor (kombinace):

pedagogika volného času

Název BP:

**Proměna obrazu náplně zážitkové pedagogiky v člancích
z českých odborných časopisů v letech 1987 – 2007**

Název BP v angličtině:

Changes in understanding of Experiential Education reflected
by science journalists from 1987 – 2007

Vedoucí práce:

Doc. PhDr. Richard Jedlička, Ph.D.

Konzultant:

PhDr. Jan Činčera, Ph.D.


Termín odevzdání:

květen 2009


Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne

..... 6. 3. 2008

.....


děkan

.....


vedoucí katedry

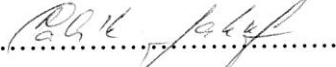
Převzal (kandidát):

JAKUB PAVLÍK

Datum:

28. 3. 2008

Podpis:



Cíl:

Zmapovat, vyhodnotit a kategorizovat oblasti zážitkové pedagogiky sledované autory textů vydaných ve vybraných českých pedagogických periodících v období 1987-2007.

V rámci výzkumu vyhodnotit do jaké míry se proměňovalo v průběhu uplynulých 20 let nasycení jednotlivých kategorií (sledované oblasti).

Na základě vybrané definice pedagogiky zaměřené na výchovu prožitkem se pokusit popsat proměny v pojetí a obsahu oboru v českém pedagogickém prostředí.

Předpoklady:

Články o zážitkové pedagogice, které byly publikovány od roku 1987 do roku 2007 v českých odborných časopisech.

Analýza článků o zážitkové pedagogice pomocí zakotvené teorie.

Metody:

Kvalitativní výzkum – kvalitativní analýza textu odborných článků, které se v letech 1987 – 2007 zabývají zážitkovou pedagogikou, výchovou prožitkem, dobrodružstvím a zážitkem.

Návrh výzkumného protokolu, pojmenování kategorií. Vyhledávání článků a shromažďování jejich kopií. Sestavení protokolů ze všech vybraných textů. Analýza obsahu. Sekundární analýza získaných zjištění s přihlédnutím k výskytu sledovaných jevů v čase. Interpretace.

Literatura:

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. (vyd. 1). Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

STRAUSS, A. - CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. (vyd. 1.) Boskovice: Albert, 1999. 196 s. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

VÁŽANSKÝ, M. - SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. 176 s. edice pedagogické literatury. ISBN 80-901737-9-9.

Gymnasion. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004. ISSN 1214-603X.

Pedagogická orientace: odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS. Brno: Konvoj. ISSN 1211-4669

Pedagogika: Časopis pro vědy a vzdělávání ve výchově. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISSN 0031-3815.

Speciální pedagogika: Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISSN 1211-2720.

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval (a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne:

Poděkování

Děkuji panu doc. PhDr. Richardovi Jedličkovi, Ph.D. za odborné vedení, teoretické i praktické rady, za pomoc a čas, který mi věnoval při vypracování bakalářské práce.

Také děkuji PhDr. Janu Činčerovi, Ph.D. za poskytnuté konzultace a připomínky v oblasti zážitkové pedagogiky.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá proměnou obrazu zážitkové pedagogiky v českých pedagogických časopisech vybraných z let 1987 – 2007. Je rozdělena na dvě základní části.

V teoretické části je popisována zážitková pedagogika, vymezena její definice, a je zde prezentováno, o čem zážitková pedagogika pojednává. Zážitková pedagogika je popsána v kontextu dalších pedagogických disciplín.

Praktická část je koncipována jako kvalitativní výzkum. Ten je založen na zakotvené teorii a kvalitativní analýze z vybraných českých odborných publikací. K tomu bylo potřeba prostudovat texty a kategorizovat jednotlivé oblasti zážitkové pedagogiky. Výsledkem práce je proměna pohledu na důležitá témata zážitkové pedagogiky za 20leté období. V počátku byl kladen důraz na praktické dovednosti. Postupem času se pozornost autorů soustředila spíše k teoretickým otázkám. Přínosem výzkumu je zmapování obrazu zážitkové pedagogiky v českém prostředí.

ANOTACE

Tato práce pojednává o proměně obrazu zážitkové pedagogice v odborných českých časopisech. Obsahem je popis obrazu zážitkové pedagogiky a výzkumná činnost, která vychází ze zakotvené teorie kvalitativního výzkumu. Metodologie bakalářské práce je založena na analýze získaných dat z vybraných českých textů a jejich kategorizace.

Klíčová slova: zážitková pedagogika, Kolbův cyklus, skupinová dynamika, reflexe, psychologické aspekty, kvalitativní výzkum, primární analýza, sekundární analýza, terciární analýza

ANNOTATION

The thesis deals with the changes in understanding about the experiential education reflected in Czech pedagogy journals. The description of experiential education and a research based on the theory of qualitative research form the core of the thesis. The methodological part is derived from the analysis of data gained from Czech articles and their classification into compiled spheres.

Key words: Experiential Education, Kolb's cycle, group dynamics, review, psychological aspects, Grounded Theory, primary analysis, secondary analysis, tertiary analysis

ANNOTATION

Cette thèse a pour but d'exposer les changements dans la compréhension de l'éducation expérimentale exposée dans les journaux tchèques traitant de la pédagogie. La description de l'éducation expérimentale ainsi qu'une recherche se basant sur la théorie d'une recherche qualitative constituent le cœur de cette thèse. La partie méthodologique provient d'une analyse de données récoltées à partir d'articles de journaux tchèques, et de la classification de ces données par catégories.

Les mots-clés: Éducation expérimentale, cycle de Kolb, dynamique de groupe, retour d'information, aspects psychologiques, la Grounded Theory, analyse primaire, analyse secondaire, analyse tertiaire

OBSAH

ÚVOD	8
1 VÝBĚR TÉMATU A STRUKTURA PRÁCE.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
2 VÝCHODISKA PRÁCE	10
3 EXPERIENCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A JEJÍ MOŽNÁ VYMEZENÍ.....	13
3.1 DEFINICE ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	14
3.2 PEDAGOGIKA ZÁŽITKU V KONTEXTU DALŠÍCH PEDAGOGICKÝCH DISCIPLÍN..	16
3.3 CHARAKTERISTIKA ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	20
3.4 KOLBŮV CYKLUS.....	21
3.5 PRÁCE SE SKUPINOU.....	22
3.6 VEDENÍ SKUPINY	24
3.7 VEDOUCÍ	25
3.8 CÍLE	26
3.9 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY	27
3.9.1 <i>Vývoj osobnosti</i>	27
3.9.2 <i>Motivace</i>	28
3.9.3 <i>Komunikace</i>	29
3.10 REFLEXE	30
4 METODOLOGIE.....	31
4.1 OBECNÁ VÝCHODISKA KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU	31
4.2 ZAKOTVENÁ TEORIE, OTEVŘENÉ, AXIÁLNÍ A SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ	33
5 METODIKA VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ČINNOSTI.....	35
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÁ OTÁZKA	36
5.2 CÍL KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU	36

5.3	SHROMAŽĐOVÁNÍ LITERATURY	37
5.4	UKLÁDÁNÍ DAT	38
5.5	ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	40
5.6	PRIMÁRNÍ ANALÝZA	40
5.7	SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA VÝSKYTU HLAVNÍCH TÉMAT VE STANOVENÝCH ČASOVÝCH OBDOBÍCH	45
5.7.1	<i>I. Období 1987 – 1991</i>	45
5.7.2	<i>II. Období 1992 – 1996</i>	48
5.7.3	<i>III. Období 1997 – 2002</i>	51
5.7.4	<i>IV. Období 1993 – 2007</i>	53
5.8	TERCIÁRNÍ ANALÝZA – SHRnutí VÝZKUMNÝCH POZNATKŮ	55
DISKUSE A ZÁVĚRY		65
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ		71
SEZNAM PŘÍLOH		72

ÚVOD

Výběr tématu a struktura práce

Téma své bakalářské práce „Proměna obrazu náplně zážitkové pedagogiky v člancích z českých odborných časopisů v letech 1987 – 2007“ jsem vybral na základě studia oboru Pedagogika volného času na Technické Univerzitě v Liberci. Zážitková pedagogika byla stěžejní oblastí celého tříletého studia. Učení se hrou a prožitkem se promítalo ve všech studovaných předmětech a kurzech v oblastech ekologie, sportu, výtvarné a dramatické výchovy. V navazujícím magisterském studiu i budoucím zaměstnání budou pojmy zážitek, prožitek, zkušenost či výchova v přírodě mými stěžejními pilíři. Zážitková pedagogika slouží k učení a výchově a promítá se jak do školního, tak mimoškolního prostředí. Prostřednictvím hry/aktivity se účastníci učí, rozvíjejí své sociální dovednosti, poznávají sami sebe a získávají nové zkušenosti, které využívají v dalších činnostech aktivního života.

Bakalářská práce je uspořádána ve dvou úrovních. V první, teoretické části, usiluji o přiblížení zážitkové pedagogiky. Její význam a rozsah, který se promítá do dalších pedagogických činností. Kapitoly jsou vybrány a uspořádány tak, aby výstižně popisovaly následnou praktickou část bakalářské práce a reflektovaly „českou“ zážitkovou pedagogiku. V teoretické části jsou zdůrazněny styly vedení týmu, charakter vedoucího a typy jednotlivých programů. Ty jsou zaměřeny převážně na výchovu v přírodě. Ta je totiž nejobsáhlejší oblastí náhodného výzkumného vzorku.

Druhá část bakalářské práce je věnována obecné metodologii kvalitativního výzkumu a vlastní výzkumné činnosti. Zde je podrobně popsán cíl, metody a výsledky výzkumu. V této části usiluji o znázornění pohledu na zážitkovou pedagogiku, která je reflektována v člancích českých pedagogických periodik

v letech 1987 – 2007. Toto období je rozděleno do pětiletých etap. V každé z nich uvádím, na jakou kategorii autoři textů dávají důraz a kterou naopak opomíjejí. Do praktické části byly zařazeny protokoly, které se dotýkají oblastí spjatých se zážitkovou pedagogikou.

TEORETICKÁ ČÁST

Východiska práce

Pohled na zážitkovou pedagogiku v České republice se v počátcích lišil od Spojených států amerických. V USA byly položeny základy „*experiential education*“. Učení se prožitkem „*learning by doing*“ je založeno na filozofických myšlenkách Johna Deweyho (1859 – 1952). Ten považuje zkušenost za výchovnou, pokud vede k dalšímu růstu (intelektuálnímu i morálnímu) jedince, jež je prospěšný pro společnost. Další teoretické základy pro zkušenostní učení položili Jean Piaget (1896 – 1980) a Kurt Lewin (1890 – 1947)¹. J. Piaget, švýcarský psycholog, se zabýval kognitivní psychologií zkušenostního učení. Přínos K. Lewina v zážitkové pedagogice spočíval v uspořádání skupinové dynamiky. Snažil se o pochopení chování jedince ve skupinách. Lidé ve skupině mohou mít velmi odlišné dispozice, ale pokud mají společný cíl, je pravděpodobné, že budou spolupracovat na jeho dosažení².

Oproti tomu se tuzemská pedagogika zaměřuje především na tradiční zážitkovou pedagogiku v přírodním prostředí.³ Teorie učení prožitkem je založeno na Kolbově cyklu. Nejde jen o učení se, ale i o získání nových zážitků a získání nových sociálních kontaktů mimo školní zařízení.

¹ *Experiential Education - Brief History of the Role of Experience in Education, Roles for the Teacher and the Student.*

URL: <<http://education.stateuniversity.com/pages/1963/Experiential-Education.html>>

[cit. 2009-11-15].

² *Kurt Lewin: Groups, Experiential Learning and Action Research.*

URL: <<http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>> [cit. 2009-11-15].

³ *Situační pojetí výchovy.*

URL: <http://209.85.135.132/search?q=cache:eChexcw8YS0J:www.ped.muni.cz/wedu/Body/Stud_mat/TEV1/Situačni_pojeti_vychovy.ppt+jean+piaget+experiential&cd=4&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&lr=lang_cs&client=firefox-a> [cit. 2009-11-15].

Rozsah mé bakalářské práce mi nedovoluje popsat zde všechny možné oblasti, kterých se zážitková pedagogika dotýká. Jsem si vědom, že vymezení zkoumané oblasti zážitkové pedagogiky by mohlo být i obsáhlejší. Vzhledem k rozsahu bakalářské práce se orientuji pouze na oblasti, které jsou propojeny s výzkumnou částí.

Cílem této práce je ukázat proměnu pohledu na zážitkovou pedagogiku z vybraných textů z českých pedagogických časopisů. Zkoumané časopisy byly vybrány z 20letého období. Zajímavý je vývoj a důraz na jednotlivé oblasti zážitkové pedagogiky před rokem 1989. Jelikož je můj výzkum zaměřen na vývoj pohledu zážitkové pedagogiky v České republice, vycházím převážně z prací Neumana a Jiráska.

Na začátku teoretické části bakalářské práce je uvedeno několik definic a pojmů, které souvisí se zážitkovou pedagogikou. V následujícím textu jsou vymezeny a vysvětleny klíčové pojmy a termíny jako je zážitek, prožitek, výchova prožitkem a zkušenost. Pro tuto bakalářskou práci jsou to zcela nezbytné pojmy.

Některé jazyky nerozlišují pojmy prožitek – zážitek – zkušenost. V anglickém jazyce je vše obsaženo ve slově experience. Je potřeba zde uvést tvrzení Jiráska⁴, že rozdíl definice mezi zážitkem a prožitkem není v obecné rovině vůbec vnímán. V případě, že je nezbytné tyto dva pojmy od sebe jasně rozlišit, musíme je vztáhnout jako pomocný nástroj ke zkušenosti.

Obecně lze **zážitek** označit jako „*duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost). Zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka*“⁵.

⁴ JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, jaro 2004, roč. 1, č. 1, s. 6 – 16. ISSN 1214-603X.

⁵ HARTL, P. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 701. ISBN 978-80-7367-

Kirchner popisuje ve své knize analýzu rozdílu v chápání mezi pojmy zážitek a prožitek následovně. „V našem chápání považujeme prožitek za součást zážitku. Můžeme říci, že jeden zážitek se může skládat z několika různých prožitků. Prožitek tedy pro nás spíše vystihuje aktivitu prožívání (především jeho přítomnostní charakter – tělesný i duševní) než jeho pasivitu. Jestli se však k tomuto prožitku (nebo souboru prožitků) vracíme v minulosti (vzpomínka, analýza děje apod.), jeví se nám vhodné označení jako zážitek“⁶.

Vymezení pojmu zkušenost podle pedagogického slovníku se dá pojímat ze tří možných hledisek. Podstatné je vnímat **zkušenost** jako „obecné poznávání světa, které se opírá o smysly, prožitky, sociální styk a praktickou činnost, prostředek i cíl některých pedagogických směrů“⁷.

Neméně důležitý pojem je **výchova prožitkem**, což je jinak řečeno výchova dobrodružstvím (experience/adventure education) – „výchova uskutečňovaná prostřednictvím programů spojených s fyzicky náročnou činností a určitou mírou rizika“⁸.

569-1.

⁶ KIRCHNER, J. a kol. *Pedagogicko-psychologické aspekty prožitku a zážitku*. 1. vyd. Ústí nad Labem: KTV PF UJEP, 2005. s. 30. ISBN 80-7044-656-0.

⁷ PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 312. ISBN 978-80-7367-416-8.

⁸ HARTL, P.: d. c. d. s. 680.

Experienciální pedagogika a její možná vymezení

V této práci využívám univerzálního slova, které má původ v anglickém slově *experiential*. V České republice neexistuje jasné vymezení. Někteří používají termín zážitkovou pedagogiku, jiní prožitkovou pedagogiku. Záleží, z jakého pohledu se na experienciální pedagogiku dívat. V první řadě se o zážitkové/prožitkové pedagogice nedá mluvit z pohledu sportovního nebo turistického zážitku, které v sobě neskrývá možnost získání nových zkušeností a uplatnění v životě.

Experienciální pedagogika pro někoho znamená dobrodružství v přírodě a adrenalinové sporty, které rozvíjí osobnost a rozšiřují komfortní zónu. Naopak někdo pojímá experienciální pedagogiku jako výchovu či preventivně výchovnou činnost.

Se zážitkovou pedagogikou se dá efektivně pracovat při výchově a vzdělávání. Pedagogové, lektoři či vedoucí na dětském táboře se snaží uplatňovat zážitkovou pedagogiku v praxi. Je totiž jasné prokazatelné, že věci, které si sami vyzkoušíme, si nejvíce zapamatujeme a díky následné reflexi je můžeme později využívat jako nově získanou zkušenost. Jirásek⁹ tvrdí, že se zážitková pedagogika plně koncentruje na současnou chvíli pomocí užitých prostředků (hra, příroda, psycho-sociální aktivity, výzvy a překonávání). Tím využívá termín Husserlovy argumenty, flow a optimální prožitek používaný Csikszentmihályim.

Podle Vážanského¹⁰ si pedagogika zážitku klade za úkol usměrňovat lidi náležitým způsobem do takové pedagogické podoby, aby je přivedla ke vnitřní skutečnosti potvrzenému nebo korigovanému setkání s vnější skutečností. Nejde jen prožít volný čas určitým způsobem. Pedagogický směr má svou

⁹ JIRÁSEK, I. d. c. d. s. 11.

¹⁰ VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku: určeno pro posl. fak. ped.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0428-2.

strukturu a cíle. Cílem je vyzkoušet si „aktivní základní postavení“, to znamená pohotovost či připravenost pustit se do aktivního zážitku. Za základ bere zážitková pedagogika princip účinku: zkušenosti, které se „...*bezprostředně prožívají, na nichž se staví, postihují, dotýkají se přímo. Něčeho, co jsem sám prožil a cítil, viděl a pociťoval, se nemohu zbavit*“¹¹ Zážitková pedagogika umožňuje získávat zážitky a zkušenosti, které nejsou odtrženy od životní reality. Ve své bakalářské práci využívám pojmu zážitková pedagogika podle definice Jiráska.

1.1 Definice zážitkové pedagogiky

Jak již bylo uvedeno, jednotnost pro definování pedagogiky zážitku v současnosti není. Diskuse, které jsou vedeny nad obecnou terminologií, jsou stále otevřené. Podle Jiráska¹² je zážitková pedagogika východiskem starořeckého Scholé, čili ušlechtilého trávení volného času. Ovšem některé metody považujeme za nové, protože se pro ně předtím používalo jiné pojmenování než dnes. Je potřeba rozlišovat „*fenomén zážitkové pedagogiky, tj. teoretického oboru zabývajícího se popisem a metodikou výchovných procesů, od výchovy či vzdělávání prožitkem, což je vlastní praktické výchovné působení*“¹³.

Uvádím zde různé definice zážitkové pedagogiky. Ze zahraničních organizací jsem si vybral Association for Experiential Education. Je to organizace, která se snaží zvyšovat kvalitu prožitkových programů a zážitkového vzdělávání ve světě. Zabývá se vzděláváním studentů i pedagogů ve sféře zážitku. Sdružení Association for Experiential Education se řídí následující definicí. „*Zážitková pedagogika je filozofie a metodologie, v níž pedagogové účelně*

¹¹ VÁŽANSKÝ, M. d. c. d. s. 27

¹² JIRÁSEK, I. d. c. d. s. 15

¹³ JIRÁSEK, I., Širší sociální kontext zážitkové pedagogiky, *Gymnasion*, 2008, roč. 5, č. 9, s. 26. ISSN 1214-603X.

zapojují studenty do práce se zážitkem a rozvíjejí tak jejich znalosti, dovednosti a upevňují jejich hodnoty“¹⁴.

V České republice působí několik organizací v této oblasti. Např. Hnutí Go!, občanské sdružení, které podporuje rozvoj moderních metod výchovy a vzdělávání. Sdružení pojímá zážitkovou pedagogiku následovně. *„Zážitková pedagogika je pedagogický směr, který využívá zážitku jako prostředku výchovy a vzdělávání“¹⁵.*

Jirásek vymezuje pojem zážitková pedagogika následovně. *„Pod označení zážitková pedagogika tedy nadále budeme rozumět teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takovýchto událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takovýchto výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním) v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statusem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hry všech typů, modelové situace, tvořivé a dramatické dílny, besedy a diskuse, fyzicky i psychicky náročné výzvodové situace, sebepoznávací i týmové spolupráci směřující aktivity). Pro zážitkovou pedagogiku je vždy prožitek pouze prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.“¹⁶*

¹⁴ What is Experiential Education?

URL: <<http://www.aee.org/about/whatIsEE>> [cit.200-10-12].

¹⁵ Zážitková pedagogika

URL: <http://www.hnuti-go.cz/modules.php?op=modload&name=A-kdo_zp&file=index&POSTNUKESID=78bb052c6db04384786f342ee165b635> [cit. 2009-10-12].

¹⁶ JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, jaro 2004, roč. 1, č. 1, s. 15. ISSN 1214-603X.

Jako nejvhodnější, nejjasnější a nejobsáhlejší jsem si vybral definici Jiráska. V této definici je obsaženo vše, co je v zážitkové pedagogice uplatňováno. Její cíle a prostředky programů, pedagogické a výchovné aspekty, prostředí, utváření osobnosti a týmová spolupráce. Tyto základní, leč důležité pojmy tvoří samostatné celky této bakalářské práce. Ve výzkumné činnosti bakalářské práce byly zohledňovány a upřednostňovány ty články, jež spadají do této definice.

1.2 Pedagogika zážitku v kontextu dalších pedagogických disciplín

Pedagogika zážitku se uplatňuje jak ve školní, tak i mimoškolní výchově¹⁷. Do zážitkové pedagogiky se může promítnout například artefiletika. Což je *„reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů (dramatických, hudebních, tanečních)“*¹⁸.

Dalším oborem, kde se zážitková pedagogika promítá je dramatická výchova. *„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených“*¹⁹.

¹⁷ ČINČERA, J. – KLÁPŠTĚ, P. – MAIER, K. *Hry a výchova k občanské společnosti*. 1. vyd. V Praze: BEZK, 2005. ISBN 80-239-5144-0.

¹⁸ *Artefiletika*

URL: <www.artefiletika.cz> [cit. 2009-10-10].

¹⁹ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998, s. 32. ISBN 80-7068-103-9.

Metody zážitkové pedagogiky jsou využívány pro teambuilding. Teambuilding je „*prostředek pro zajištění harmonické, produktivní a efektivní spolupráce jednotlivců a maximalizace provedení úkolu a dosažení cíle.*“²⁰ Ovšem vzhledem k možnostem mé bakalářské práce jsem si vymežil problematiku úžeji.

Zážitková pedagogika je promítána i do kooperačního učení. „*Kooperační učení podporuje výkon žáků. Zlepšuje se slovní zásoba dětí, plynulost a strukturovanost řeči. Formují se sociální dovednosti. Utváří se adekvátní sebepojetí a sebevědomí, sebedůvěru.*“²¹

Jak uvádí Jirásek, pedagogika zážitku se postupně vyvinula v nový pedagogický směr. Na začátku bylo možné nalézt v odborných publikacích pojem *výchova v přírodě*. Podle Neumana²² pojmy, které jsou spojovány s novými koncepcemi aktivit v přírodě, jsou *rekreace v přírodě* (Outdoor recreation), *výchova v přírodě* (Outdoor education), *výchova dobrodružstvím* (Adventure education), *výchova výzvou* (Challenge education), *výchova zkušeností a prožitkem* (Experiential education, Erlebnispädagogik) a *ekologická výchova*. Bohužel neexistuje ani zde zcela jasná klasifikace těchto pojmů. Nedílnou součástí a prostředkem zážitkové pedagogiky je hra. Co to vlastně hra je? „*Obecně charakterizujeme hru jako dobrovolně zvolenou spontánní činnost, mající za cíl seberealizaci a získání prožitku*“²³.

²⁰ PAYNE, V. *Teambuilding workshop: trénink týmových dovedností*. 1. vyd. Brno:Computer Press, c2007, s. 8. ISBN 978-80-251-1588-6.

²¹ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001, s. 19. ISBN 80-246-0192-2.

²² NEUMAN, J. *Turistika a sporty v přírodě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-391-9.

²³ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 16. ISBN 80-71-78-405-2.

Dále Neuman²⁴ uvádí, že pobyty v přírodě jsou také poměrně důležitou složkou tělesné výchovy. Vznikají nové sporty a organizace, které se touto činností komerčně zabývají a nabízejí své znalosti ke komerčnímu využití. Aktivit v přírodě je hned několik. Ať už se jedná o jednotlivé sporty, aktivity typu „Survival“, turistika, školy v přírodě, dětské tábory, lanové aktivity, terapeutické kurzy, umělecko-tvořivá činnost, hry v přírodě (týmové, simulační), poznávání přírody. Spadá sem ale také pracovní činnost a výchova v přírodě.

Dříve bylo na výchovu v přírodě nahlíženo jako na školy v přírodě. Ukázalo se totiž, že vedle hlavního významu pořádání škol v přírodě, tj. zlepšení zdravotního stavu, nabízí pobyty v přírodě pro mladé osoby i jiné přínosy. Jedná se o zlepšení socializace, rozvoj fyzické i psychické stránky osobnosti a dochází k přejímání přírodní etiky a přístupů trvale udržitelného rozvoje lidské společnosti.

J. Neuman²⁵ uvádí, že E. T. Seton (1861 – 1946) zakládá v roce 1902 hnutí Woodcraft Indians – Lesní moudrost Indiánů, ve které vidí velké možnosti výchovného působení na mládež prostřednictvím života v přírodě. Z hlavních zásad Woodcraftu vychází i skauting a později české junáctví (A. B. Svojsík 1876 - 1938). Důležité je zde zmínit i organizaci Outward Bound a K. Hahna (1886 – 1974), který stál u zrodu této organizace. Tato organizace se snažila více zapojit mladé lidi do aktivního života za pomoci tělesných cvičení a hry v přírodě. „*S Hahnovým jménem se často spojuje rozvoj výchovného působení na pokladě prožitků, zkušeností (Erlebnispädagogik, Experiential education) a dobrodružství (Adventure education, Abenteuerpädagogik)*“²⁶.

²⁴ NEUMAN, J. d. c. d. 2000.

²⁵ NEUMAN, J. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0.

²⁶ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 25. ISBN 978-80-7367-276-8.

Neméně důležité jsou aktivity organizace Project Adventure. Činčera²⁷ uvádí tyto optimální sekvence programu: spolupráce, důvěra, řešení problému a výzva. Sekvence her založené na teorii Project Adventure vycházejí z Kolbova cyklu učení a jsou rozděleny do tří hlavních částí: Briefing, Aktivita, Debriefing. Pod pojmem Briefing je ukryta motivace (legenda), která zaštiťuje hlavní aktivitu a dává jí ucelenou tvář a smysl. V knize od J. Činčery, P. Klápště, P. Maiera²⁸ je psáno, že debriefing znamená závěrečnou diskusi neboli reflexi, která následuje po hře.

Další organizace zabývající se zážitkovou pedagogikou jsou např. Klub českých turistů, Outward Bound, Prázdninová škola Lipnice, Český svaz ochránců přírody, Nadace Pangea či Hnutí Brontosaurus, YMCA.

Kirchner²⁹ říká, že je ve společnosti důležité rychle si osvojovat nové poznatky. Tím, že má člověk méně a méně času, snaží se vyhledávat co nejintenzivnější prožitky. Čím je aktivita riskantnější, tím mimořádnější prožitek sebou přináší. V aktivitách musí být uplatněn prvek dobrodružství. Po vykonání aktivity jsme rozšířili svou komfortní zónu a získali nové zkušenosti. Anna Hogenová rozděluje prožitky na pravé a nepravé. Pravé prožitky jsou právě ty, které prožíváme pomocí tělesné aktivity, sportu a pobytem v přírodě. Naopak ty nepravé jsou vyvolávány něčím, „*co jsme si aktivně nevyrobili vlastním tělem, ale pomocí technických prostředků – elektronická hudba, virtuální realita, počítačové hry a dokonce i pornografie, drogy aj.*“ A. Hogenová tyto prožitky nazývá „*deviacemi*“³⁰. Kirchner rozděluje prožitky do dvou kategorií a to na prožitky s nízkou intenzitou (běžné aktivity, které nenabourávají naši komfortní

²⁷ ČINČERA, J. *Práce s hrou: pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.

²⁸ ČINČERA, J. – KLÁPŠTĚ, P. – MAIER, K. d. c. d.

²⁹ KIRCHNER, J. *Pedagogicko-psychologické aspekty prožitku a zážitku*. 1. vyd. Ústí nad Labem: FTV PF UJEP, 2005. ISBN 80-7044-656-0.

³⁰ KIRCHNER, J. d. c. d. s. 10.

zónu; rutinní denní aktivity) a prožitky s vysokou intenzitou (aktivity, které pro člověka znamenají jistou míru nejasného výsledku).

1.3 Charakteristika zážitkové pedagogiky

Jak uvádí J. Neuman³¹, učení prožitkem není novým objevem moderního vzdělávání. Již u Platóna nacházíme využívání prožitků ve výchově. Dále můžeme jmenovat Rousseaua, jenž považoval pocity a přímou zkušenost za základ výchovy. Podobný přístup lze nalézt i u Komenského, Herdera, Goetha i Pestalozziho.

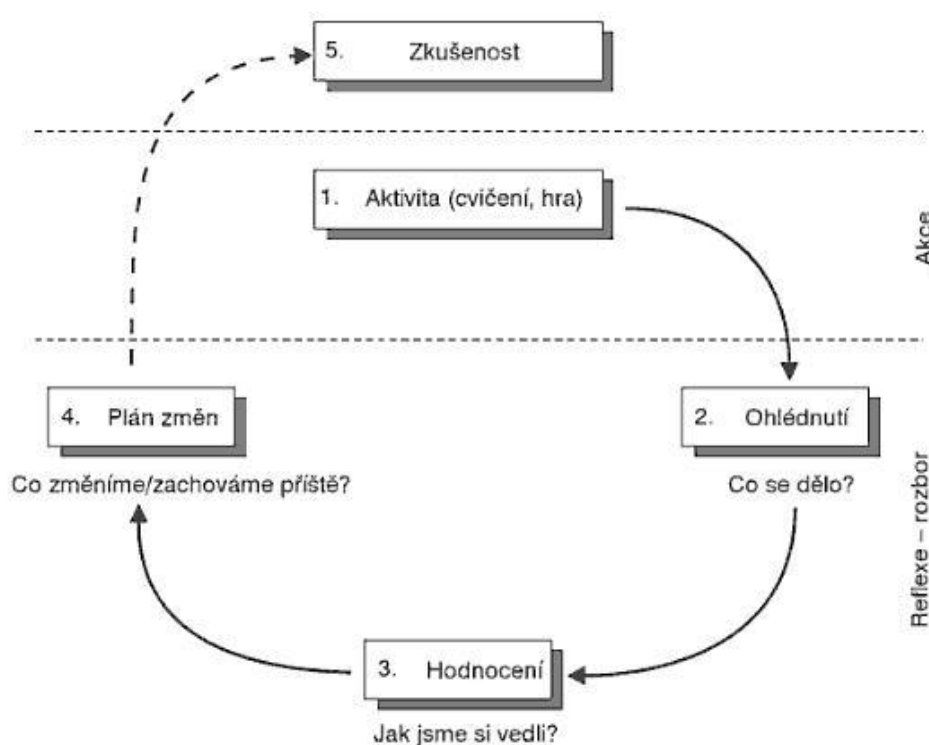
Úlohu prožitků ve výchově se snaží vysvětlovat celá řada pojmů. Vedle výchovy prožitkem (pedagogiky prožitku, zážitkové pedagogiky, výchovy prožitkem a zkušeností atp.) se hovoří o výchově v přírodě, o dobrodružné výchově, o výchově výzvou a zkušenostním učení.

Výchova pomocí prožitku je chápána v různých souvislostech, např. jako výchova konfrontující účastníky se silnými prožitky v aktivitách, které v sobě obsahují určitý stupeň rizika a dobrodružství. Slouží jako motivace mladých lidí k sebevýchově pomocí nevšedních zážitků, návod na aktivní trávení volného času a překonávání jednotvárnosti všedních dnů. Součástí je překonávání hranic možností účastníků po stránce tělesné i duševní, sebepoznávání, rozšiřování horizontů, pomoc při hledání místa ve světě, prostor pro sociální učení a získávání důvěry v sebe i v ostatní lidi.

³¹ NEUMAN, J. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-71-78-292-0.

1.4 Kolbův cyklus

Americký psycholog David A. Kolb rozpracoval teorii zkušenostního učení. Vytvořil model zobrazující způsoby, jakými lidé přejímají a zpracovávají informace. Kolbův cyklus je teorie, která popisuje postup efektivního učení se. Ukazuje nám, jakým způsobem dochází k učení na základě prožitku – získání nové zkušenosti.



Obrázek 1: Kolbův cyklus učení³²

Eva Reitmayerová³³ popisuje Kolbův cyklus ve čtyřech etapách. První etapou je konkrétní zkušenost. Na ni navazuje reflektivní pozorování. Poté následuje abstraktní představa a nakonec aktivní experimentování. Při poslední fázi vzniká

³² Svatoš, V. – Lebeda, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada, 2005, s. 18. ISBN 80-247-0318-1.

³³ REITMAYEROVÁ, E. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.

nová bohatší zkušenost a cyklus začíná znovu. Kolbův cyklus učení lze využívat také jako schéma kroků při vedení zpětné vazby. Po první etapě prožití se lektor v rámci druhé etapy ptá „Co se stalo?“. Třetí etapou vybídne účastníka k přemýšlení nad otázkou „Co z toho plyne?“ a v poslední etapě k otázce „Co dál?“.

1.5 Práce se skupinou

Dle H. Kasíkové³⁴ a J. Kožnara³⁵ se Lewin zabýval strukturou a výkonem skupiny a konflikty mezi jednotlivými členy. Lewin chápe skupinovou dynamiku jako sociálně psychologický pojem, který se vztahuje na interakci jedinců ve skupinách. Pro skupinu je důležité správné stanovení vnitřních pravidel, struktury, identity a cílů, kterých chce dosáhnout.

„Skupinová dynamika je dána veškerým skupinovým děním, cíli a normami skupiny, její strukturací, pozicemi a rolemi ve skupině, skupinovými interakcemi a vývojem skupinových vztahů i celé skupiny.“³⁶

Činčera³⁷ uvádí, že při naplňování skupinových cílů musí učitel/lektor vycházet z vývojové fáze skupiny a volit vhodné prostředky, aby skupině pomohl dostat se na vyšší úroveň. Nejznámější je klasifikace skupinové dynamiky podle Bruce Tuckmana:

- **Forming (utváření):** Skupina ještě není plnohodnotnou skupinou, ale je to pouze určitý počet jedinců. Cílem této fáze je diskutovat nad záměrem skupiny, vedením a její životností. Členové skupiny se poznávají a chtějí zjistit osobní identitu ostatních jednotlivců.

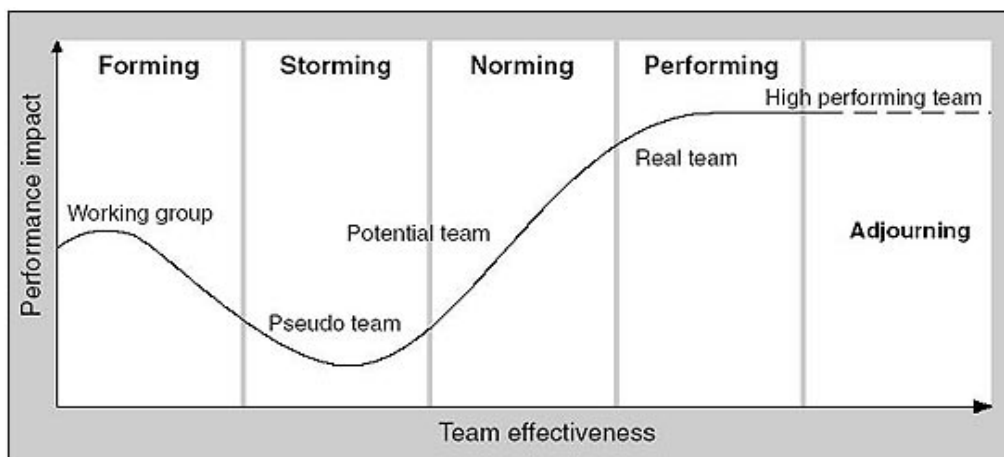
³⁴ KASÍKOVÁ: d. c. d.

³⁵ KOŽNAR, J. *Skupinová dynamika: (teorie a výzkum)*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-632-3.

³⁶ KOŽNAR, J. d. c. d. s. 5

³⁷ Činčera, J.: d. c. d.

- **Storming (bouření):** V této fázi roste napětí mezi členy skupiny. Tvoří se menší spolky a účastníci kurzu testují vedoucí, nejsou si jisti důvěrou i nabízenými aktivitami. Spolupráce je na nízké úrovni.
- **Norming (normování):** Skupina již funguje jako celek. Členové jsou spokojeni s prací, kterou vykonali. Spolupráce je efektivní. Skupina si vytvořila vlastní identitu.
- **Performing (transformování):** Skupina je velmi produktivní, ale její činnost se chýlí ke konci. Účastníci mohou být nespokojeni s nedosažením vytyčených cílů. Ve skupině vzniká úzkost. Získané zkušenosti jsou přenášeny do života.
- **Adjourning (loučení):** Tým dokončil svůj úkol. Členové reflektují prožité momenty, jak dobře co udělali, co se naučili a jak budou pravděpodobně čelit novým výzvám.



Obrázek 2: Skupinová dynamika³⁸

Na horizontální ose se nachází efektivita skupiny, na vertikální ose je znázorněn výkon skupiny.

³⁸ *Groups and teamwork*

URL: <<http://openlearn.open.ac.uk/mod/resource/view.php?id=209219>> [cit. 2009-11-08].

1.6 Vedení skupiny

Kožnar³⁹ říká, že styl vedení skupiny se odráží jak od složení skupiny a jejího programu, tak rovněž od osobnostních vlastností samotného vedoucího skupiny. Lewin vymezil čtyři skupinové dynamiky:

1. autoritativní - vedoucí rozhoduje sám o skupině.
2. demokratický - vedení je zaměřeno na skupinu a má zájem o činnost.
3. volný neboli liberální - vedení je neplánované a výkonnost skupiny je malá.
4. zúčastněný - participující styl vůdcovství.

Nejefektivnější je pro rozvoj skupiny a jejích členů styl demokratický, jelikož je zaměřen na skupinu, a ta jako celek dokáže dosáhnout stanovených cílů. Správné vedení skupiny napomáhá k rozvoji interpersonálních vztahů a jedince k samostatnosti. Neméně podstatnou složkou je i důvěra ve skupině, kterou se vedoucí snaží rozvíjet. Demokratický vedoucí koriguje skupinu a spolupracuje na stanovení pravidel a cílů. Nevhodné je volné vedení skupiny, jelikož je tak skupina závislá jen sama na sebe a má tak omezené možnosti. Vzniklé rozpory mezi členy nejsou promítány v řízené diskusi a hrozí tak až rozpad skupiny. Jeden z hlavních prvků skupinové dynamiky je koheze neboli soudržnost. Definice koheze není jednotná, jelikož se skupiny od sebe navzájem liší. Záleží na tom, jak je skupina soudržná, solidární a do jaké míry její členové skupiny prožívají sled událostí

Je možné dát skupinovou kohezi do vztahu, že *„soudržnost skupiny je dána souhrnem jednotlivých úrovní přitažlivosti skupiny pro každého jejího člena, přičemž někteří její jedinci mají v rámci skupiny pocit soudržnosti vyšší nežli jiní. Koheze (...) souvisí s důvěrností mezi členy skupiny a se zráním skupiny se*

³⁹ KOŽNAR, J. d. c. d.

rozvíjí⁴⁰. Společné uspokojování potřeb skupiny zesiluje kohezi mezi jednotlivými členy skupiny a zesiluje se společnými zážitky, které jsou vždy v konečné fázi pozitivními. Koheze tedy ovlivňuje kvalitu i kvantitu vzájemných vztahů, zvyšuje možnost ovlivňovat jednotlivé členy skupinou, zvyšuje produktivitu a efektivnost skupiny a její celkovou spokojenost. „*Styl vedení skupiny je ovlivňován osobností, vzděláním a výcvikem skupinového vůdce, potřebami členů skupiny, povahou jejich problémů a zejména cíli skupiny*“⁴¹.

1.7 Vedoucí

„*Vedoucí je takový člen skupiny, který vyhraněně ovlivňuje činnost jejích členů a hraje ústřední roli při určování cílů, hodnot a norem skupiny*“⁴². V oblasti prožitkové zážitkové pedagogiky je vedoucí či pedagog označován jako facilitátor, který vytváří správné prostředí pro vhodné aktivity a řídí reflexe společně získaných a nových zkušeností. Neuman⁴³ upozorňuje, že správný vedoucí pro tvorbu zážitkových kurzů musí být dobře vyškolen, aby odváděl kvalitní a přínosnou práci pro účastníky kurzu. Přípravou těchto odborníkům mohou být vzdělávací programy např. na vysokých školách s tělovýchovným a pedagogickým zaměřením. Další možností uplatnění v České republice je být dobrovolným odborníkem v občanských sdruženích či v akreditovaných střediscích. Ty podle svých interních vzdělávacích kurzů vyškolují budoucí odborníky v oblasti zážitkových aktivit.

Vedoucímu programů nesmí chybět výborné teoretické znalosti a vlastní zkušenosti, v kterých integruje správnou metodologii. Na základě toho je

⁴⁰ KOŽNAR, J. d.c.d. s. 133 – 134.

⁴¹ KOŽNAR, J. d.c.d. s. 73.

⁴² KOŽNAR, J. d.c.d. s. 47.

⁴³ NEUMAN, J. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0.

schopen připravit kvalitní program. Dokáže se poučit ze svých vlastních chyb, které jsou schopné narušit aktivitu. Vedoucí zvládne správně stanovit cíle a správně stanovit prostředky k jejich dosažení. Správně vyhodnotí své schopnosti a dovednosti pro danou aktivitu, místo hry a uspořádat aktivity v optimálním sleduje dramaturgie a odpovídající sekvence – tj. připraví si scénář celého programu. Neustále doplňuje své znalosti o další fakta a informace a je schopen se poučit z nepovedené akce. Měl by být inteligentní, dominantní, vytrvalý, ambiciózní a sebejistý⁴⁴. Další jeho charakterové vlastnosti by měli být hravost, tvořivost, fyzická zdatnost, dobrý zdravotní stav, příjemný vzhled a přiměřená úprava zevnějšku⁴⁵. Vedoucí musí být schopen správně formulovat zadané požadavky k jednotlivým aktivitám a jasně a jednoduše vysvětlit pravidla hry.

1.8 Cíle

Neuman⁴⁶ uvádí, že cíle stejně jako samotná definice zážitkové pedagogiky, mohou být pojímány různými způsoby. Je potřeba si ujasnit s účastníky způsoby, jak dosáhnout stanovených cílů, vybrat cíle a program s ohledem na složení skupiny (třída, pracovní skupina atp.). Dále je potřeba navrhnout a mít připravenou pestrou paletu aktivit vytvářejících možnosti pro získávání prožitků a zkušeností. V obsahu je obsažen určitý stupeň rizika, propojení pohybové aktivity s dalšími činnostmi, které vyžadují rozhodování, týmovou spolupráci. Dále je potřeba zajistit vyvážené šance na úspěch pro všechny účastníky kurzu, zařazovat do programu ekologickou tematiku, zajistit bezpečnost, zvolit odpovídající postup v reflexi, zajistit vyškolený a kvalifikovaný tým vedoucích a pracovat se skupinou i po skončení akce.

⁴⁴ KOŽNAR, J. d. c. d.

⁴⁵ HÁJEK, B. – HOFBAUER, B. – PÁVKOVÁ, J. d. c. d.

⁴⁶ NEUMAN, J. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0.

1.9 Pedagogicko-psychologické aspekty

Každý člověk se snaží naplnit svou vlastní hladinu prožitku, aby nebyla narušena jeho biopsychosociální rovnováha. Stále častěji se člověk uchyluje k vyhledávání takových aktivit, které poskytují prožitky co nejrychleji a nejintenzivněji a v co nejkratší době⁴⁷. Člověk je stále více vystavován stresu a intenzivní prožitek se pro něj stává běžným prožitkem. Zevšedněný prožitek „vede k deprivaci v prožitkové sféře, což má za následek neuspokojování potřeb jedince“⁴⁸. Každý jednatel má jinou míru prožívání a tak se své nedostatky prožitků snaží kompenzovat jejich vyhledáváním i v komerční sféře a uspokojovat tak své potřeby.

Vývoj osobnosti

„Vývoj, který se týká změny sebepojetí, míry identity vč. pohlavní orientace. C. G. Jung (1926) přirovnává lidský život k dráze slunce, které vychází ráno, dosahuje zenitu v poledne a zapadá večer; každá část dne má své charakteristiky a možnosti; nelze žít v poledne podle programu platného pro ráno, a co může být ráno pravdou, může být večer lží; kdokoliv odpoledne používá pravidla platná pro ráno, musí na to doplatit poškozením duševního zdraví.“⁴⁹.

Wedlichová⁵⁰ uvádí, že sociální život člověka se neustále vyvíjí, je v pohybu. Je zdrojem emocí, nových významů a symbolů. Jde o identifikaci motivů jako příčin jednání. Vzniklé situace člověka jsou vnitřně psychicky zpracovávány, prožívány. Osobnost ovlivňuje mnoho faktorů, mj. i výchova v rodině. V této práci je důležité zaměřit se na vnější faktory, které narušují konformitu jedince

⁴⁷ KIRCHNER, J. d. c. d.

⁴⁸ KIRCHNER, J. d. c. d. s. 15

⁴⁹ HARTL, P. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 684. ISBN 978-80-7367-569-1.

⁵⁰ WEDLICHOVÁ, I. *Sociálně a pedagogicko psychologické aspekty rozvoje osobnosti*. 1. vyd. Ústí nad Labem: UJEP, 2008. ISBN 978-80-7414-006-8.

- prostředí, které člověka obklopuje, zvláště sociální prostředí a sociální skupiny⁵¹. Každý jednatel má jinou míru své komfortní zóny. Záleží na mnoha psychosociálních dovednostech a zkušenostech.

Je dáno, že pokud člověk chce rozvíjet svou stránku osobnosti, musí překročit svou komfortní zónu a vystavit se určitému riziku. „*Prožívání se plně v prostoru vědomí manifestuje v kritických situacích, které osobnost nestačí zvládat naučenými a zautomatizovanými dovednostmi či návyky. Vůči těmto kritickým situacím si osobnost vytváří různé obranné dynamismy, nebo je plně zvládá konstruktivním prožíváním a jednáním*“⁵². Podle Kirchnera je na úplném začátku rozhodnutí pro danou činnost. Rozhodnutí je vykonáno po ohlédnutí se a připomenutí předchozích zkušeností. V průběhu činnosti zažívá jedinec autentický prožitek (tady a teď), který se po reflexi přetvoří v zážitek. Jakmile tento zážitek jedinec vnitřně zpracuje v paměti, stává se z něho nová zkušenost, která je zohledňována při rozhodování pro další činnost. Celý tento proces formuje osobnost jedince a odráží se tak „*následně v jeho chování, přístupu novým situacím, jejich výběr a přijímání*“⁵³.

Motivace

„*Proces usměrňování, udržování a energetizace chování, který vychází z biologických zdrojů. Pojem motivace v psychologii zatím značně nejednotný, nejčastěji chápán jako intrapsychologický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energizace organismu. Projevuje se napětím, neklidem, činností směřující k porušení rovnováhy. V zaměření motivace uplatňuje osobnost*

⁵¹ HÁJEK, B. – HOFBAUER, B. – PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.

⁵² SMĚKAL, V. – MACEK, P. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2002, s. 80. ISBN 80-85947-83-8.

⁵³ KIRCHNER, J. d. c. d. s. 41.

jedince, jeho hierarchie hodnot i dosavadní zkušenosti, schopnosti a naučené dovednosti; za nežádoucí motivaci jsou považovány strach, úzkost či bolest“.⁵⁴

Na základě motivu jedinec musí absolvovat určitou cestu k naplnění svého cíle. Pokud na cestě ke splnění cíle narazí člověk na překážku (vnitřní i vnější), může dojít k frustraci jedince a silnému odporu při řešení dalších vzniklých situací a nedojde ke splnění vytyčeného cíle. Existuje však druhá varianta, že překážky na základě našich zkušeností překonáme a úspěšně dosáhneme cíle. Je tedy důležité, aby byly stanovené takové typy překážek s adekvátní výzvou, aby je byli schopni účastníci programu zvládnout. V literatuře je tento typ programu prezentován jako výchova výzvou.

Komunikace

Komunikaci pojímá Kožnar za základ mezilidského styku, který je „uskutečňován především prostřednictvím používání konvenčních symbolů.“⁵⁵. Rozvoj komunikace slouží k lepší orientaci ve skupině. Rozšiřuje se komunikační síť a členové skupiny jsou lépe informováni o jejím fungování. Mohou tak předejít jistým nedopatřením či úrazu. Rozvoj komunikace záleží na atmosféře ve skupině. Člověk si musí být vědom, kdy a za jakých okolností můžeme poskytnout patřičnou pomoc, aniž by narušil jedincovu osobnostní zónu či dokonce dynamiku celé skupiny a přerušil tak pokus o překonání výzvy v dané aktivitě. Komunikace a interakce se tedy může projevit konstruktivně i destruktivně.

⁵⁴ HARTL, P. d. c. d. s. 57.

⁵⁵ KOŽNAR, J. d. c. d. s. 41.

1.10 Reflexe

*„Smyslem reflexe je připomenutí toho, co se v aktivitě či předchozím sledu aktivit stalo“*⁵⁶ Činčera⁵⁷ poukazuje, jak je důležité pro facilitátora si správně stanovit metody a cíle konkrétního debriefingu. Pouze skupinu v reflexi řídí, nevnučuje jim vlastní názory a nekritizuje účastníky aktivity za jejich názory a myšlenky.

Reflexe má tři hlavní fáze: reflexe, zobecnění a transfer. Účastníci ve fázi první – reflexi - shrnují předešlou aktivitu a hodnotí ji na základě svých postřehů a myšlenkových pochodů. Mohou se ke hře vyjadřovat pozitivně i negativně. Typy otázek v této fázi mohou být následující (Co a jak?): „Co jsme všechno dnes dělali? Jak probíhala aktivita...? Jaká pravidla měla...?“. V druhé fázi – zobecnění - jsou hry zobecňovány a hledáno jejich propojení s realitou. Facilitátor se v této fázi zajímá o pocity jedince i skupiny a snaží se dovést účastníky reflexe najít poučení pro vlastní život. Možné otázky do diskuse (Proč?): „Jak jste spokojeni s výsledkem, proč? Zažil někdo podobnou zkušenost ve svém reálném životě? V čem to je v realitě podobné?“. V poslední fázi reflexe hledají účastníci hry poučení pro vlastní život a facilitátor se snaží, aby účastníci vyjádřili své získané zkušenosti a jak s nimi budou nadále pracovat. Vhodné otázky do diskuse (Co dál?): „Bylo problémem to, že jste se navzájem málo poslouchali? Jaká by měla být opatření pro příště, aby něčí názor neupadl do zapomnění?“. Při závěrečné reflexi je vhodné používat také patřičné pomůcky, které zaujmou účastníky reflexe. Důležité jsou i metody debriefingu. Činčera ve své knize uvádí tyto metody debriefingu: kruhové metody za pomoci tzv. mluvící kamene, filmového scénáře či klíčových slov. Další metodou můžou být hodnotící metody (palcové hodnocení, teploměr, smajlíky, výroky), práce ve skupinách, dramatické metody, symboly a metafory či písemné metody.

⁵⁶ ČINČERA, J. – KLÁPŠTĚ, P. – MAIER, K. d. c. d. s. 16.

⁵⁷ ČINČERA, J. d. c. d.

VÝZKUMNÁ ČÁST

Metodologie

Bakalářská práce „Proměna obrazu náplně zážitkové pedagogiky v člancích z českých odborných časopisů v letech 1987 – 2007“ je založena na kvalitativní analýze zaměřeném na rozbor textu článků zabývajících se zážitkovou pedagogikou ve vybraných českých odborných časopisech vydaných v letech 1987 – 2007. Pro výzkumné šetření jsem si zvolil kvalitativní výzkum, protože se domnívám, že je to s ohledem na charakteristiku zkoumané problematiky nejvhodnější způsob náhledu.

1.11 Obecná východiska kvalitativního výzkumu

Ta jsou založena na výzkumech Barneyho Glasera, Anselma Strausse a Juliet Corbinové. Anselm Strauss⁵⁸ byl americký sociolog (1916 – 1996). Byl povolán na kalifornskou univerzitu, lékařskou fakultu, kde přednášel o metodologii v doktorandských programech. Barney Glaser⁵⁹ (1930) je americký sociolog a jeden ze zakladatelů zakotvené teorie. Glaser zahájil svou výzkumnou spolupráci s A. Straussem na Univerzitě v Kalifornii. Společně napsali knihu *Awareness of dying*. Kniha byla založena na studii těžce nemocných (umírajících) pacientech v kalifornských nemocnicích. Společně sledovali, zapisovali jednotlivé jevy, příčiny a vytvářeli kategorie při práci s pacienty. V roce 1967 následovala publikace *The Discovery of Grounded*

⁵⁸ Strauss Anselm

URL: <<http://www.ecsocman.edu.ru/db/msg/283516.html>> [cit. 2009-11-15].

⁵⁹ Constructivist Grounded Theory? [online]. *Forum: Qualitative Social Research*. 12 September 1999-. [cit. 2009-11-15].

<<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/825/1792>>. ISSN 1438-5627.

Theory zaměřená na metodologii zakotvené teorie. Juliet Corbinová⁶⁰ pracovala s A. Straussem 15 let. Její profesí byla zdravotní sestra. Pracovala s velmi chudými hispánskými imigranty. Byla studentkou A. Strausse. Její počáteční publikace byla *Chronic Illness and the Quality of Life* (1984). V této knize jsou klasifikována onemocnění buď jako chronická nebo akutní. Seznam onemocnění je rozsáhlý např. srdeční choroby, AIDS, obezita a rakovina.

Kvalitativní výzkum je „*jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace*“⁶¹. Podle J. Hendla je analýza textů výhodou pro teoretické porozumění zkoumaného problému. Pomáhá získat podrobný popis zkoumané oblasti a dobře reaguje na místní situace a podmínky⁶².

Anselm Strauss – Juliet Corbinová uvádí, že výzkumnou oblast kvalitativního výzkumu již není potřeba ověřovat, pouze zkoumáme vybranou oblast a snažíme se vygenerovat to, co je v dané oblasti významné a zajímavé. Kvalitativní výzkum má tři hlavní složky. První složkou jsou údaje, které pocházejí z mnoha zdrojů. V mé bakalářské práci je to analýza pedagogických textů. Druhou složkou jsou analytické či interpretativní postupy, s nimiž docházím k závěrům či teoriím a třetí složkou jsou písemné a ústní výzkumné zprávy.

⁶⁰ Interview with Juliet Corbin

URL:

<http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:clzjT3Sn5QgJ:www.journalofadvancednursing.com/docs/JulietCorbinInterview.pdf+Juliet+Corbin&hl=cs&gl=cz&pid=bl&srcid=ADGEESgETIndG8fKwh8x25tOa5NFo7m0-294kMREERDVYRerNEwXmE4aHVoE7VmOQdCHuqLVx56ppbSCuz6EWzo5fW-gSS4n30rrsvUXG11F7j2WAIIdOOOp57UmT41cUl_hh0DkprNEy0&sig=AFQjCNHDJh8ABOePgaMIWMHGtdfwmcXEA>. [cit. 2009-11-15].

⁶¹ STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert, 1999, s. 10. ISBN 80-85834-60-X.

⁶² HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

Důležité je na začátku stanovit si zkoumatelný problém. Další důležitý úkol je stanovit si výzkumnou otázku. Ta reflektuje orientaci na kvalitativní výzkum a určitou metodu. Nedílnou součástí je vymezení si otázky. Pomocí výzkumné otázky je možné redukovat výzkumný problém. Co se bude zkoumat.

1.12 Zakotvená teorie, otevřené, axiální a selektivní kódování

„Zakotvená teorie je kvalitativní pojetí výzkumu. Její systematické techniky a postupy analýzy umožňují badateli vytvářet teorie vycházející z empirického základu, které splňují všechny požadavky kladené na „dobrou“ vědu: validita, soulad mezi teorií a pozorováním, zobecnitelnost, reprodukovatelnost, přesnost, kritičnost a ověřitelnost“⁶³. Zakotvená teorie (grounded theory) je díky neustálému pokládání si otázek „porovnávající metoda analýzy“⁶⁴.

Hlavní metodou výzkumu je otevřené, axiální a selektivní kódování. Jak uvádí Strauss a Corbinová, otevřené kódování je „analytickým procesem, jímž jsou pojmy identifikovány a rozvíjeny, ve smyslu jejich vlastností a dimenzí“⁶⁵. Jedná se tedy o třídění údajů a výběr zajímavostí, kde jsou údaje rozebrány na samostatné části a posléze zkoumány. Z tohoto důvodu je nutné sestavit si kategorie k vlastnostem, které si badatel pojmenovává. Označené pojmy je vhodné shlukovat a seskupit do určených kategorií. Jejich názvy jsou abstraktnější a obsáhlejší. Uvedeným postupem badatel předejde tomu, že bude mít nepřehledné množství pojmů. Takovému procesu shlukování pojmů, které přísluší stejnému jevu, říkáme kategorizace. Proces otevřeného kódování podněcuje objevování nejen kategorií, ale i jejich vlastností a dimenzí. Existují různé způsoby, jak pojmut otevřené kódování. Kvalitativní analýza může být vytvářena zkoumáním jednotlivých větných celků. Při kódování je také možné

⁶³ STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. d. c. d. s. 20.

⁶⁴ STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. d. c. d. s. 43.

⁶⁵ STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. d. c. d. s. 43.

postupovat po odstavcích nebo pojmut dokument jako celek. Označené pojmy se zapisují do záznamů kódování.

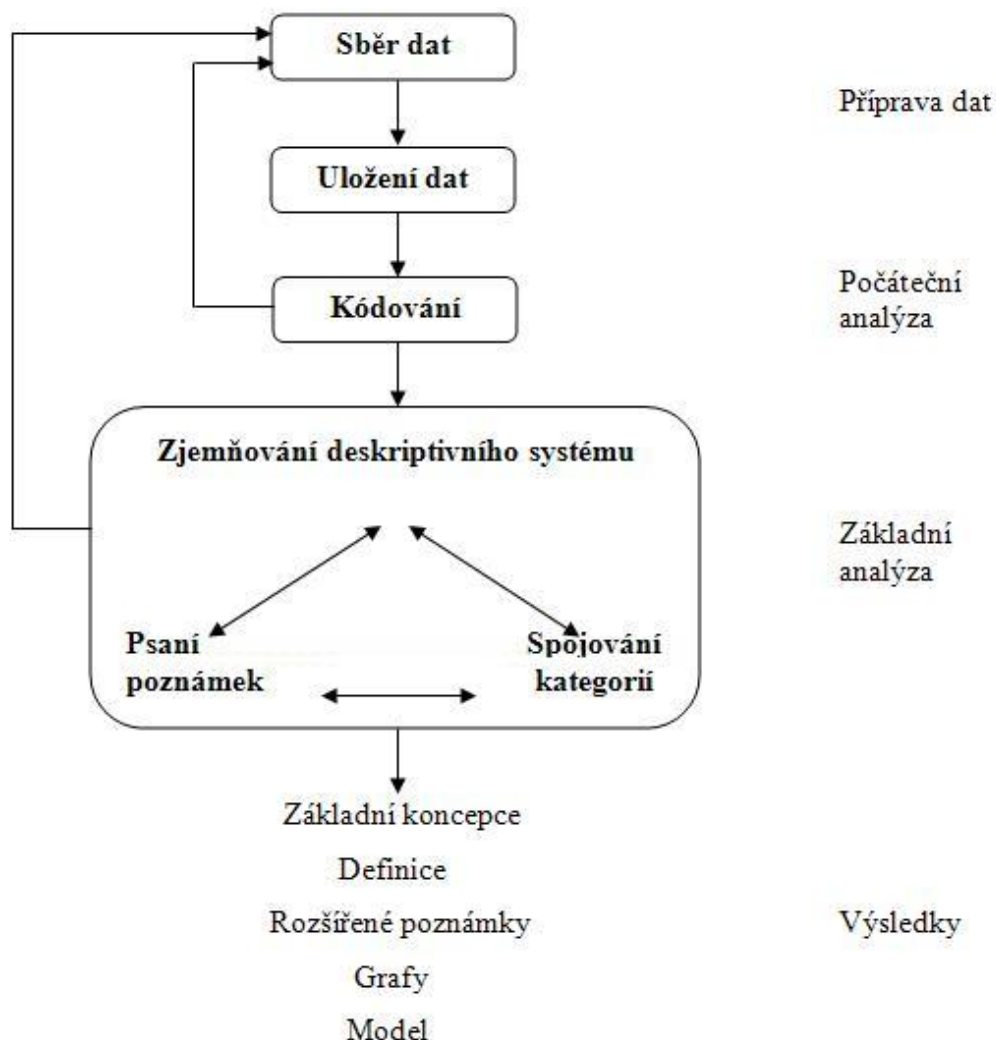
Axiální kódování je „soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se činí v duchu kódovacího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání a interakce a následky“⁶⁶. Pomocí axiálního kódování přiřazuje badatel subkategorie ke kategoriím. Axiální kódování odhaluje logické vztahy mezi kategoriemi. Podle tohoto návodu jsem sestavil hlavní kategorii a paradigmatický model.

Selektivní kódování je „proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí“⁶⁷. V selektivním kódování jde o integraci zvolených kategorií do zakotvené teorie. Důležité je výběr centrální kategorie, která zaštiťuje celou výzkumnou oblast. Pokud není možné si tuto kategorii zvolit, musí si jí badatel sám pojmenovat. Tyto kroky jsou nezbytné pro dovršení zakotvené teorie a zodpovězení výzkumné otázky.

Všechny tři uvedené druhy kódování se vzájemně prolínají a doplňují. Důležitou součástí výzkumu a porovnávání je kladení si otázek sobě sama. Obr. č. 3 obsahuje schéma jednotlivých etap výzkumu a výsledků zakotvené teorie.

⁶⁶ STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. d. c. d. s. 70.

⁶⁷ STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. d. c. d. s. 86.



Obrázek 3: Blokové schéma zakotvené teorie podle Glasera a Strausse⁶⁸

Metodika vlastní výzkumné činnosti

V následující kapitole je popsán samotný výzkum, který se týká proměny pohledu na zážitkovou pedagogiku. Jak se promítala do textů vybraných odborných článků publikovaných v letech 1987 – 2007. V této kapitole jsou

⁶⁸ Hendl, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, s. 246. ISBN 80-73-67-040-2.

podrobněji popsány užití výzkumné metody, sbírání a záznam získaných dat. Součástí jsou i výsledky výzkumu a vyhotovené protokoly.

1.13 Výzkumný problém a výzkumná otázka

Na začátku kvalitativního výzkumu je podstatné přesně si stanovit zkoumatelný problém. Pro tuto bakalářskou práci je výzkumným problémem to, jak je pojata a reflektována problematika zážitkové pedagogiky prezentována ve vybraných českých odborných pedagogických časopisech v letech 1987 – 2007. Pro výzkum v mé bakalářské práci byla stanovena následující výzkumná otázka: Jaké oblasti zážitkové pedagogiky jsou sledovány autory, kteří publikují články na vybrané téma v odborných časopisech?

1.14 Cíl kvalitativního výzkumu

Cílem mého kvalitativního výzkumu je získat informace v časových proměnách obrazu zážitkové pedagogiky v českých odborných pedagogických časopisech. Pokouším se zmapovat, vyhodnotit a kategorizovat oblasti zážitkové pedagogiky sledované autory textů vydaných ve vybraných českých pedagogických periodických v období 1987 – 2007. V rámci výzkumu se snažím vyhodnotit, do jaké míry se proměňovalo v průběhu uplynulých 20 let nasycení jednotlivých kategorií (sledované oblasti). Na základě vybrané definice zážitkové pedagogiky od Iva Jiráska zaměřenou na výchovu prožitkem popisují proměny v pojetí a obsahu oboru v českém pedagogickém prostředí. Sledované období 20 let jsem si rozdělil do čtyř pětiletých úseků, které jsou postupně analyzovány. Pomocí tohoto rozčlenění bude lépe možné posoudit, o čem bylo v článcích nejčastěji pojednáváno a na jaké oblasti se autoři článků orientovali v jednotlivých obdobích, jaké problémy pokládali za důležité.

1.15 Shromažďování literatury

Pro získání odborných pedagogických časopisů jsem využil hlavní a dílčí internetové a tištěné katalogové databáze Národní knihovny České republiky a Ústřední knihovny Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Orientoval jsem se na časopisy pedagogické, které vycházely v letech 1987 – 2007.

Z každého pětiletého období jsem vybral několik pedagogických časopisů. Z těch jsem v každém pětiletém období podle věcného zaměření vyhledal 5 – 9 článků, které byly dále analyzovány. Jedná se o články, v kterých autoři píší o zážitkové pedagogice či o metodách, které se v zážitkové pedagogice uplatňují.

K prostudovaným časopisům v letech 1987 – 1991 patří časopis Pedagogika, Metodické listy pro lektory svazáckého vzdělávání, časopis Komenský, Stezka a Junák.

V dalším období od roku 1992 do roku 1996 se dále jedná o časopis, který se plně věnuje zážitkové pedagogice a vytváří nový pohled na ni ve výše zmíněných odborných pedagogických časopisech. V archivech českého národního konzervačního fondu se nachází pouze jeden ročník tohoto časopisu. Jedná se o Lipnické metodické listy z roku 1992. Dále jsou to časopisy Škola a rodina, Skauting, časopis Pedagogika a časopis Obecná/občanská škola.

V dalším období 1997 – 2002 jsem pracoval s články z časopisů Skauting, Rodina a škola. V posledním zkoumaném dílčím období od roku 2003 do roku 2007 jsem vybíral články převážně z časopisu Gymnasion, který je vydáván Prázdninovou školou Lipnice. V jeho obsahu je velké množství informací pokrývajících značnou část zážitkové pedagogiky. Dalším zdrojem byly časopisy Pedagogická orientace a Speciální pedagogika.

Periodika jako je Pedagogika nebo Speciální pedagogika byla vybrána na základě doporučení mého vedoucího bakalářské práce. Ostatní časopisy byly postupně objevovány při shromažďování pramenů.

Nejprve jsem si stanovil určitý organizačně technický postup a k němu vytvořil harmonogram vlastní činnosti. Vytypované časopisy jsem vyhledal v internetové katalogové databázi. Každý časopis jsem si objednal ze skladů k prezenční výpůjčce do studovny. Následně jsem pročetl celý ročník časopisu a vybral články, které svým obsahem splňovaly nároky pro výzkumný vzorek. Tzn., že jejich texty se zabývají problematikou zážitkové pedagogiky. Starší ročníky časopisů nebyly vždy zapsané v elektronických databázích. Tudíž jsem musel hledat časopisy ručně v tištěných sbornících a následně je vyhledat v kartotéce. Jednotlivé články jsem okopíroval, abych mohl s textem analyticky pracovat. Tyto texty jsou ukládány vzestupně podle toho, v jakém roce byl článek v periodiku publikován.

1.16 Ukládání dat

Aby bylo možné zapisovat získané informace, bylo důležité sestavit si protokol o rozboru obsahu textu. Protokol slouží primárně kvalitativní analýze obsahu článků. Z podstaty zakotvené teorie vyplývá, že správné a výstižné pojmenování či název jednotlivých kategorií protokolu je velmi důležité k pochopení, co je v oblasti odborného zájmu určitého autora článku.

Předvýzkum se týkal vyhledávání článků z českých odborných pedagogických časopisů ve vymezeném období a shromažďování jejich kopií. Vzhledem k tomu, že se měnil obsah článků vydaných v jednotlivých letech, docházelo i k relativním proměnám v sestavování pilotního protokolu. Zpřesňovaly se názvy kategorií v souladu s postupy kvalitativního výzkumu, které jsou popsány v metodologické literatuře A. Strausse a J. Hendla. Pozměňovala se i struktura a formát tabulky. Docházelo ke změnám v pojmenování a názvech

jednotlivých oblastí protokolu. Co nejpřesnější pojmenování kategorií je velmi důležité k pochopení rozboru článků.

Původní pilotní protokol (Příloha č. 1) byl při shromažďování textů postupně změněn. Konečný protokol se skládá z nadpisu „Protokol č...“, další oblastí je „Název textu“.

V tomto oddíle je zahrnuto název článku, zdrojový dokument, rok vydání, ročník, číslo, strana a ISSN. Pro lepší orientaci je zvlášť odděleno místo pro jméno autor. Další součástí protokolu jsou „Kategorie“, které jsou ve výzkumu sledovány a zapisovány. Kategorie stručně prezentují věcný obsah článků. Z nich je patrné, zda-li je konkrétní článek popisuje či nikoliv. Jedná se o utváření osobnosti, bezpečnost a rizika při konání aktivity, vývoj zážitkové pedagogiky jako oboru, teorie zážitkové pedagogiky, praktické postupy a návody, pedagogicko-psychologická práce se zážitkem a příprava a plánování programů. Nedílnou součástí kvalitativní analýzy je „Míra zaměření“, která nám udává, v jakém rozsahu je sledovaná oblast v článku popisována. V případě, že se článek sledovanou oblastí vůbec nezabývá, označuji tuto oblast znakem „-“. V případě, že článek popisuje sledovanou oblast okrajově, označuji tuto oblast znakem „+“. Pokud článek popisuje danou kategorii z velké části, užívám v protokolu znaky „+ +“. Takto jsou hodnoceny články, v kterých je sledovaná oblast zhruba čtvrtinová až poloviční. Pokud článek popisuje sledovanou oblast zcela, využívám znaků „+ + +“. Hodnotím tak článek, který je zaměřen na tuto oblast převážně monotematicky, případně se obsah věnuje tématu ze $\frac{3}{4}$ textu nebo převážnou většinou. Jiné oblasti tak mohou být v článku zmiňovány pouze okrajově. Možné je také využít znaků „+ + +“ v jednom protokolu dvakrát, jelikož článek se může zabývat i dvěma kategoriím souběžně. S tím se snoubí i další část celého protokolu, a to je „Bližší charakteristika“. V tomto oddílu protokolu jsou heslovitě zaznamenávány charakteristiky zaměřených oblastí. V neposlední řadě nechybí

ani stručný „Souhrn“ článku. Zde je stručně charakterizován obsah článku a jeho zaměření. Poslední součástí protokolu je „Legenda“. V ní jsou uvedeny vysvětlivky, které jsou vázány s oblastí „Míra zaměření.“

1.17 Analýza získaných dat

Základní nástin literatury a článků jsem získal mnoho zajímavých informací. Výzkumný vzorek z již zmíněných časopisů představuje 30 článků za 20leté období. Články okopírované z pedagogických časopisů je potřeba rozčlenit, uspořádat, zpracovat a analyzovat za pomoci metody zakotvené teorie. Postupoval jsem v oblasti otevřeného, axiálního a nakonec i selektivního kódování.

1.18 Primární analýza

Primární analýza jednotlivých článků ve sledovaném období představovalo důkladné studium každého článku. Analyzoval jsem nejčastěji článek, odstavec po odstavci. Kdy jsem si sám pro sebe kladl otázky. Je vhodné prozkoumávaný odstavec zahrnout do jedné z vytvořených kategorií? Jakým způsobem a do jaké míry si autor klade důležitost daného popisovaného jevu? Důležité je být dostatečně abstraktní a tematicky správně rozkrýt text. Článek byl dále evidován a zaveden záznam do protokolu. Záznam spočíval v zápisu obsahu článků, čím se zabýval, jakou problematiku popisoval.

Nezbytnou součástí primární analýzy obsahu článků jsou protokoly. Do nich jsou zapisovány klíčové informace o obsahu článků. Každý protokol představuje jeden článek a obsahuje informace z obsahu analyzovaného textu. Protokoly jsou uspořádány ve sledovaném období, tzn. vzestupně od roku 1987 do roku 2007, od prvních čísel časopisů, stran článků, do posledních čísel časopisů a stran článků v jednotlivých letech.

Každý protokol obsahuje kategorie:

- Utváření osobnosti – tato sledovaná oblast reflektuje míru zaměření textu na psychický a sociální rozvoj jedince. Jaký důraz klade autor na určitou složku osobnosti rozvíjející se prostřednictvím prožitkové aktivity.
- Bezpečnost a rizika při konání aktivity – v této kategorii jsou hodnoceny texty, které popisují bezpečnost činnosti, možnosti ochrany zdraví klientů i rizika s aktivitou potenciálně spojená, a to z praktického hlediska.
- Vývoj zážitkové pedagogiky jako oboru – v této oblasti jsou hodnoceny příspěvky, které zmiňují historii a vývoj zážitkové pedagogiky jako celku nebo jednotlivých dílčích částí. Jsou to např. různé organizace zabývající se zážitkovou pedagogikou či rozdílné pohledy autorů do minulosti na vývoj a utváření zážitkové pedagogiky.
- Teorie zážitkové pedagogiky – do této kategorie byly zahrnuty texty, které se dotýkají oboru zážitkové pedagogiky jako celku. Patří sem různé definice a vysvětlování účinnosti určité aktivity, které jsou v článcích zmiňovány a dotýkají se zkoumané oblasti z teoretického hlediska.
- Praktické postupy, návody – v této kategorii jsou zahrnuty články, které prezentují jednotlivé ukázky programů. V nichž autoři popisují krok po kroku, jak připravit a sestavit hru či aktivitu vhodnou pro účastníky či žáky.
- Pedagogicko-psychologická práce se zážitkem – v této kategorii jsou uvedeny příklady převážně vyučování, které v sobě nese prvky zážitkové pedagogiky. Jak učitelé pracují s žáky, cíli a prostředky. Jak

různé metody působí na účastníky programu zážitkové pedagogiky.

- Příprava a plánování programů – v této oblasti jsou uvedeny postupy plánování programů zážitkové pedagogiky. Co vše je potřeba zajistit a připravit pro úspěšné vytvoření programu.

Cílem otevřeného kódování bylo vytvoření kategorií, které budou pojímat konkrétní jevy z údajů zobecněných do nadřazených pojmů.

Axiální kódování se během kvalitativního výzkumu prolínalo s kódování otevřeným. Během výzkumné práce jsem si vytvářel subkategorie. Z jednotlivých vět či odstavců jsem označoval příslušné jevy. Za pomoci otázek jsem získané informace sdílel jako subkategorie a následně přiřazoval a dával je do kontextu. Tzn., že se vytvořila škála jevů, která byla dále zpracovávána a sjednocována do paradigmatického modelu. Abych kategorie správným způsobem utřídil, bylo důležité se orientovat na určité oblasti a otázky, ke kterým se kategorie vztahují. Tyto otázky mi pomohli sestavit paradigmatický model. Podle Strausse, Corbinové vypadá zjednodušený model následovně:

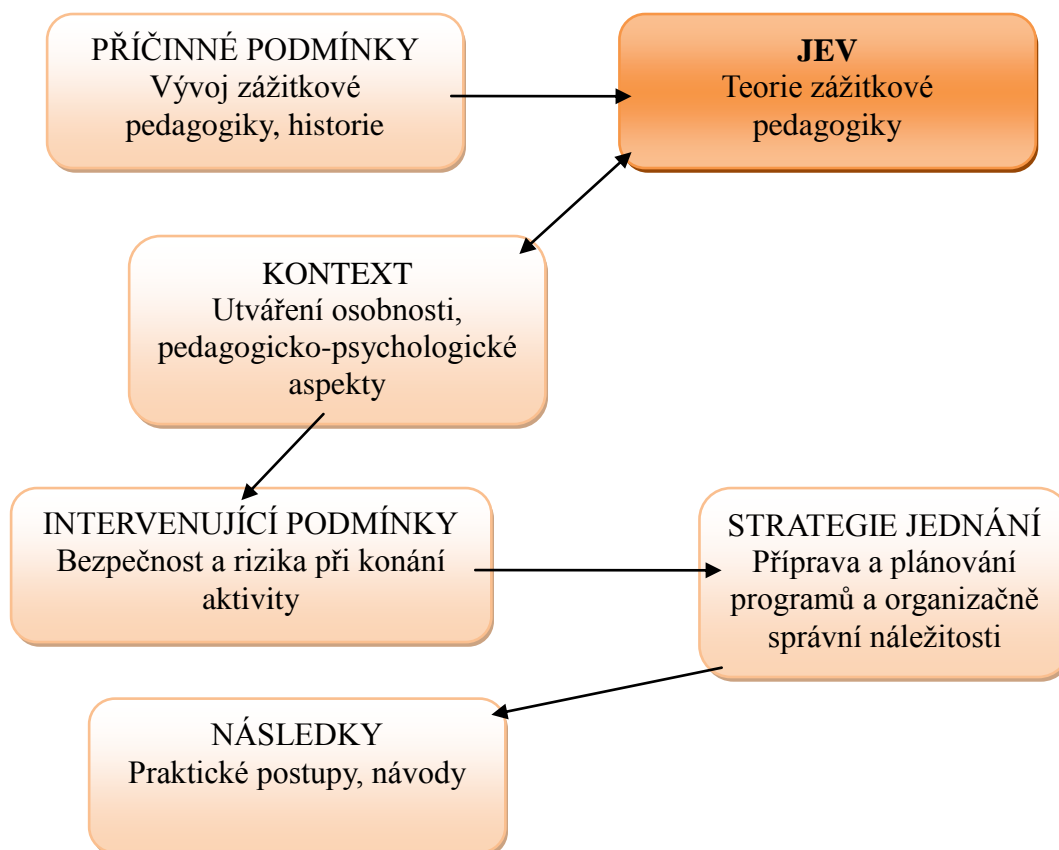
„Příčinné podmínky → Jev → Kontext → Intervenující podmínky → Strategie jednání → Následky“⁶⁹

Ještě před samotným sestavováním paradigmatického modelu jsem si vybral z vytvořených kategorií jednu, která se jeví jako hlavní kategorie. Tím jsem si stanovil jev. Název zůstal stejný, a to *Teorie zážitkové pedagogiky*. Příčinné podmínky vedou ke vzniku jevu. V mém případě se jedná o kategorii *Vývoj zážitkové pedagogiky*. Historie bezesporu ovlivnila nynější podobu a pohled na zážitkovou pedagogiku. Postupem času se zážitková pedagogika vyvíjela jako specifická výchovně vzdělávací činnost a tvořila se jako samostatný

⁶⁹ STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. d. c. d. s. 72.

pedagogický obor. Díky tomu se i tvoří definice zážitkové pedagogiky a kritéria pro možný výskyt a využití zážitkové pedagogiky. Kontext neboli souvislosti působí oběma směry. Od jevu ke kontextu a naopak. V tomto případě se mohou kategorie navzájem doplňovat a ovlivňovat. Pomocí definic jsme schopni správně navrhnout, jakým směrem se vytvořený program bude ubírat a jak bude utvářet osobnostní stránku jedince. Postupem času jsme ale také schopni naopak dotvářet jednotlivé pohledy na zážitkovou pedagogiku díky tomu, jak se pracuje s profilem jedince na základě edukačních prostředků. Zpětná vazba je také nedílnou součástí zážitkové pedagogiky. Intervenující podmínky v tomto modelu se dějí na základě jevu. Tato podmínka, v mém výzkumu *Bezpečnost a rizika při konání aktivity*, ovlivňuje další strategické jednání. Bezpečnost a případná rizika se musí brát v potaz při dalším strategickém vývoji k dovršení následků. Pokud se bezpečnost jako intervenující podmínka neuvede jako prostředek při strategickém jednání, je vysoce pravděpodobné, že by celý paradigmatický model mohl ztroskotat při nepozornosti a zanedbání bezpečnosti a nedobrali bychom se k žádoucímu výsledku. Strategie mého kvalitativního výzkumu je zaměřena na přípravu a plánování programů. Jako hlavní výstup paradigmatického modelu jsou uvedeny *Praktické postupy a návody*. Ty představují konečné záměrné důsledky strategie.

Schéma paradigmatického modelu



Paradigmatický model utváří jednotný celek pomocí nashromážděných informací, které byly rozkryty pomocí otevřeného kódování. Model umožňuje náhled na situaci, která během mé výzkumné činnosti vznikla. V tomto paradigmatu je možné sledovat jednotlivé prvky, jakým způsobem mezi sebou souvisí a jak na sebe navazují, popř. se i ovlivňují.

Z axiálního kódování jsem získal obraz o vztazích mezi jednotlivými kategoriemi.

Další částí při zpracování dat je selektivní kódování. Selektivní kódování popisuje celou problematiku zkoumaného jevu. V této fázi výzkumu je důležité si sestavit centrální kategorii natolik abstraktní, že bude schopna pojmut všechna ostatní kategorie a subkategorie a veškeré zjištěné údaje. Ústřední

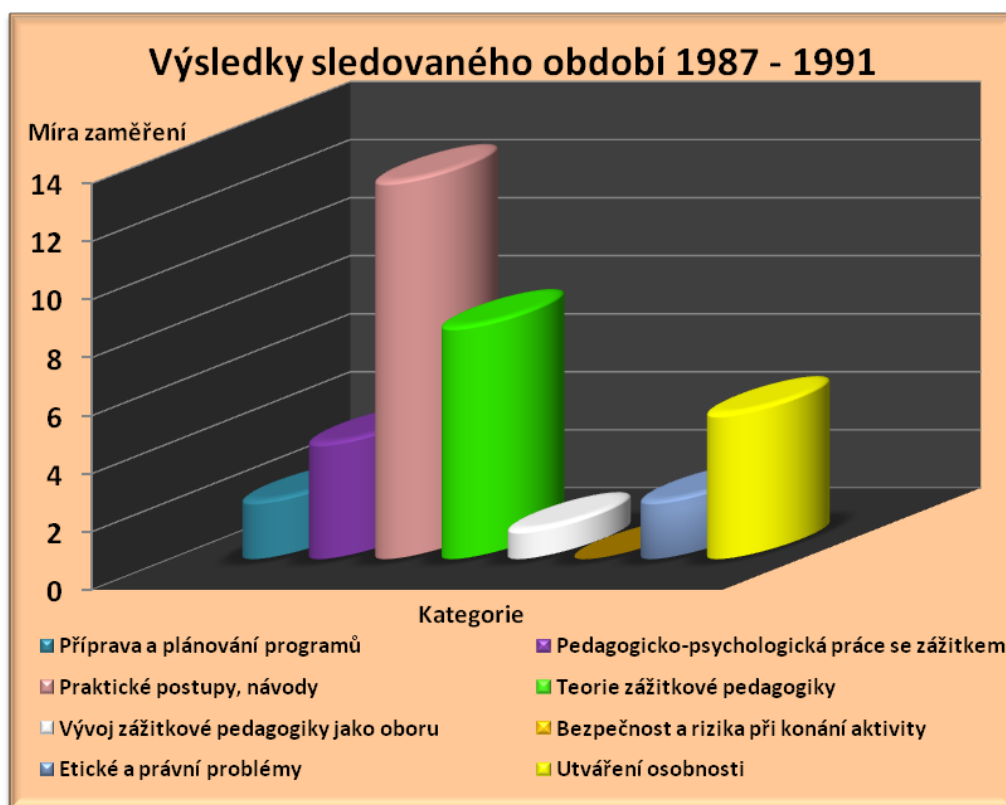
kategorie je cílem analýzy, která se týkala protokolů a výskytů hlavních kategorií v časové řadě.

Zkoumaná oblast 20 let je rozdělena do kratších etap. Je tak efektivnější prozkoumat vývoj zážitkové pedagogiky, jak je autory článků reflektována v pedagogických časopisech. Vymezil jsem čtyři údobí. V prvním období jsou analyzována periodika vydaná mezi lety 1987 – 1991, v druhém období mezi lety 1992 – 1996, ve třetím mezi lety 1997 – 2002 a ve čtvrtém jsou vybrané články z let 2003 – 2007. Je důležité vytvořit patřičné závěry z každého zvlášť. Tak bude možné vidět jednotlivá zaměření v určitých oblastech – ve stanovených kategoriích. Bude provedena sekundární analýza, která se týkala protokolů a výskytu hlavních kategorií v časové řadě. Následně pak bude zpracována celková proměna obrazu zážitkové pedagogiky v 20letém období.

1.19 Sekundární analýza výskytu hlavních témat ve stanovených časových obdobích

I. Období 1987 – 1991

V tomto prvním pětiletém období bylo analyzováno sedm vybraných článků z odborných pedagogických časopisů: Metodické listy pro lektory svazáckého vzdělávání, Komenský, Stezka, Pedagogika a Junák.



Graf 1: Výsledky sledovaného období 1987 - 1991

V grafech se na horizontální ose nachází jednotlivé kategorie. Na vertikální ose je znázorněna sledovaná míra zaměření přenesena z jednotlivých textů do grafu.

Páteří souhrnného šetření tohoto období je kategorie *Praktické postupy, návody*. Z průzkumu tohoto období bylo vysledováno, že autoři se zaměřovali převážně na **oblast praktických postupů**. Uvádějí návody, jak vést kvalitní vyučování v hodinách na základních školách. Příprava se týkala vyučovacích hodin na prvním stupni.

Z výsledků kvalitativní analýzy jsem dále zjistil, že hlavním prostředkem pro dosažení stanovených cílů slouží hra. Hra jako nástroj, který dokáže děti zaujmout a vtáhnout do aktivity. Podle názorů autorů (L. Zelina, H. Kabeláčová) je pestrý program s kvalitním obsahem několikanásobně

účinnějším prostředkem než samotné pasivní sezení v lavicích a učení se nových poznatků z paměti. Autoři J. Hlaváčková, J. Jelínek uvádějí různé hry (Čítanka, Protokol č. 3; Dobývání pólu, Protokol č. 7). V článcích je prezentován přesný postup a vhodné pomůcky. Autoři se zaměřují na oblast zaujetí.

Nedílnou součástí je motivace žáků (Protokol č. 5). Dále je zde prezentován průběh vyučovacích hodin a výsledky z celé vyučovací hodiny. Jedná se o praktické ukázky v hodinách vlastivědy a prvouky (Protokol č. 1).

Hlaváčková, Jelínek se také zabývají přínosem prožitkových aktivit ve volném čase dětí. Dokonce zde popisují organizaci Brontosaurus a její hlavní zaměření (Protokol č. 3). Hry jsou zaměřené na oblast ekologie a prožitku v přírodě. Další subkategorie, která je v popředí v tomto zkoumaném období, je *Teorie zážitkové pedagogiky*. Autoři popisují (J. Hlaváčková – J. Jelínek, Protokol č. 2 a 3; Protokol č. 6), jak děti správně zapojit do aktivit a jak si správně osvojit získané dovednosti a postoje. Praktický postup se neobejde byť se sebemenším popisem teorie. Tudíž autoři popisují vždy krátce smysl a účel aktivity a poté uvádějí samotnou hru. (viz Protokol č. 3 a 7). Pokud je článek zaměřen na ekologické hry, je nezbytné, aby článek obsahoval vysvětlení tohoto pojmu a krátkou legendu o tom, co to ekologie je.

Z grafu 1 je možné dále vyčíst, že kategorie *Bezpečnost a rizika při konání aktivity* byla v tomto období opomíjena. Neuváděly se v časopisech příklady možného úrazu při konání aktivit. Ani možná rizika, která mohou narušit dítě/žáka v tělesné, psychické či sociální rovině. Autoři se také nezabývali kategorií *Vývoj zážitkové pedagogiky jako oboru*. Domnívám se, že je to proto, že v tomto období se zážitková pedagogika u nás jako speciální obor nevyhranila a systematicky nevyučovala na vysokých školách či v kurzech celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků. Střední míra zaměření byla také

orientována na osobnostní rozvoj jak učitele/lektora, tak samotného žáka/účastníka kurzu.

II. Období 1992 – 1996

Za toto období jsem sledoval a zpracoval devět článků z následujících časopisů: Lipnické metodické listy, Škola a rodina Skauting, Pedagogika a Obecná/občanská škola.



Graf 2: Výsledky sledovaného období 1992 - 1996

V druhém pětiletém období jsem postupoval stejným způsobem jako v tom předešlém. Opět jsem prošel veškerá sesbíraná data z protokolů a vyhodnotil jednotlivé kategorie a míru zaměření v jednotlivých oblastech. Hlavní kategorií v druhé etapě výzkumného šetření představovala *Osobnost*. Autoři (Z. Fojtíková, L. Rusek, M. Vážanský – V. Smékal) vybraných článků se v období od roku 1992 do roku 1996 zaměřují na **rozvoj osobnosti**.

Prostředím, v němž se mohou přirozeně rozvíjet všechny stránky dětské osobnosti, dle mínění většiny autorů publikujících své stati ve sledovaném období, by měla být příroda. Výchovou v přírodě dochází i k rozvoji estetického cítění, aktivnímu životu a vzniká kladný vztah k životnímu prostředí, občanství. Pobyty v přírodě pomáhají rozšiřovat komfortní zónu účastníků. Aktéři kurzu v přírodě překonávají překážky a získávají tak nové zkušenosti pomocí aktivního prožitku. Autoři nepíší pouze o rozvoji osobnosti, ale také uvádějí metody, jakým způsobem k rozvoji osobnosti dochází (např. subjektivní a objektivní předpoklady, Protokol č. 8). Velmi zdůrazňují pedagogicko-psychologické prostředky. Stejně jako v prvním výsledném šetření i zde je prostředkem hra (Protokol č. 10). Nejedná se ale o prioritu. Při utváření osobnosti uplatňují rovněž techniky z výtvarné výchovy, dramatické výchovy a tělocviku (Protokol č. 14; P. Piťha, Protokol č. 16). Díky aktivitám spadajících do těchto oborů se tvoří výchovné cíle v oblasti zážitkové pedagogiky. Veškeré aktivity probíhají prožitkovou formou a je velmi důležité aby žáci/účastníci kurzu byli do činnosti aktivně zapojeni. Pokud účastník programu zůstane pasivní a nebude správně motivován, k rozvoji jeho osobnosti vůbec nemusí dojít (Protokol č. 8).

V druhém období je kladen důraz na duševní i fyzickou hygienu. Autoři několika článků (K. Rýdl, Protokol č. 12; P. Piťha, Protokol č. 16) považují hygienu za stěžejní motiv. Další důležitou stránkou osobnosti, na kterou je kladen velký důraz, je komunikace, přátelství a rozvoj sociálního cítění (Protokoly č. 8 a 15). Celkový výsledek výzkumného šetření je znázorněn v Grafu 2: Výsledky sledované období 1992 – 1996.

Z grafu je možné vysledovat, že největší míra zaměření je v kategorii *Utváření osobnosti*. Následuje *Pedagogicko-psychologická práce se zážitkem* a *Teorií zážitkové pedagogiky*. V této oblasti se autoři zaměřují na možné přístupy jednotlivých organizací, kteří pracují se zážitkovou pedagogikou. V článcích

autoři zmiňují další pojmy, které jsou v praxi nedílnou součástí zážitkové pedagogiky. Jedná se o možnostech reflexe, aktivního přístupu, výchovy v přírodě, skupinové aktivity a hry.

Opět, stejně jako v předešlém období, je zde opomíjena oblast *Bezpečnost a rizika při konání aktivity*. Oproti minulému výzkumnému období se autoři nezmiňují o možnostech příprav či plánování programů. Míra zaměření v kategorii *Příprava a plánování programů* je nulová. Naopak se v článcích vyskytovali ukázky buď vyučovací hodiny, nebo rozpis jednotlivých programů organizace Outward Bound Trust. Kurzy jsou v článku rozděleny na pobytové, expediční, specializované, městské a kurzy pro rozvoj průmyslu a obchodu. Tyto záznamy byly zařazeny do kategorie *Praktické postupy, návody*. Do kategorie *Vývoj zážitkové pedagogiky jako oboru* spadá v tomto období popis historie Outward Bound (H. Ždímalová – O. Holec, Protokol č. 9).

III. Období 1997 – 2002

V tomto období bylo sledováno a zpracováno pět článků z vybraných pedagogických časopisů Skauting a Rodina a škola.



Graf 3: Výsledky sledovaného období 1997 - 2002

Toto období je jiné než ty předešlé. Zcela se odlišuje tím, že žádná kategorie v tomto zkoumaném období nezaujímá tak dominantní postavení. Toto období se dá rozdělit na dva proudy vzájemně se prolínající. Jedním zaměřením článků je převážně **oblast ekologie** (Protokol č. 19). S tím je spojeno několik dalších kategorií. Stejně tak i s druhým směrem, a tj. **dramatická výchova** (Protokol č. 21). Kategorie jsou zde vyrovnané.

Oblast ekologie se dotýká jak kategorie *Teorie zážitkové pedagogiky*, tak kategorie *Etické a právní problémy*. Tato kategorie se tak dostává do popředí.

Autor článku (M. Střelec) zde řeší jak nakládat s odpady (Protokol č. 19). Ve sféře teorie se autoři zaměřují na výchovu k ekologii i na dramatiku. Stejně jako v minulém období i v tomto je v popředí kategorie *Utváření osobnosti*. Zde autoři (např. Z. Fojtíková, Protokol č. 21; H. Žáčková – D. Jucovičová, Protokol č. 18) kladou důraz na rozvoj empatie, sociální rozvoj, spolupráce a komunikace a tvořivosti. Utváření osobnosti je zde kategorií, která prolíná oba dva hlavní proudy – ekologii a dramatiku.

Naopak kategorie *Praktické postupy, návody* obsahuje analýzu z textů, které se zabývají dramatickou výchovou (Protokol č. 17). V těchto článcích jsou uvedeny jednotlivé hry, např. na rozvoj zrakového vnímání. Dramatická výchova se dotýká i další kategorie a tím je *Pedagogicko-psychologická práce se zážitkem*. Dramatika zde slouží pro větší otevřenost a komunikativnost žáků na základních školách a pomáhá vytvářet vlastní názory na probíranou problematiku (Z. Fojtíková, Protokol č. 21). Žáci získávají nové podněty pro aktivní a kreativní činnost a v hodinách se učí prosazovat si své názory. Divadelnost a dramatická zde tedy slouží jako prostředek výchovy a zdělávání.

Z grafu 3 je možné vyčíst jasné propojení několika kategorií, které jsou v článcích popisovány. Jedná se o již zmiňované oblasti *Utváření osobnosti*, *Teorie zážitkové pedagogiky* a *Pedagogicko-psychologická práce se zážitkem*.

Znovu je zde patrná určitá podobnost s předchozími obdobími. Kategorie *Bezpečnost a rizika při konání aktivity* je v článcích nereflektována a opomíjena. Ani z pohledu teoretických popisů jsem nenarazil na žádný článek, který by se věnoval bezpečnosti při konaných aktivitách či možných vzniků zranění při zanedbání povinnosti ze strany lektorů či učitele. Opomenutá tematika v této oblasti je *Vývoj zážitkové pedagogiky jako oboru*.

IV. Období 1993 – 2007

V posledním sledovaném období bylo vybráno 9 článků z odborného časopisu, zaměřeného na zážitkovou pedagogiku, Gymnasion. Časopis je určen pro učitele/lektory z oblasti vzdělávání, volného času i personalistiky. Časopis je určen všem, kteří pracují se zážitkem jako pedagogickým prostředkem.



Graf 4: Výsledky sledovaného období 2003 - 2007

V posledním sledovaném období v letech 2003 až 2007 jsem postupoval ve výzkumné činnosti analyzování článků stejně jako u předešlých ročníků pedagogických časopisů. Hlavní oblastí, na kterou byly články orientovány (Protokoly č. 22, 24, 28, 29 a 30), je *Teorie zážitkové pedagogiky*. Autoři článků se zaměřili na tuto oblast z mnoha rovin. Jedná se o pohled na zážitkovou pedagogiku **z oblasti speciální pedagogiky**. Tzn., že články se zabývají integrací handicapovaných jedinců do programu. Na základě těchto

integračních kurzů se vyskytuje možnost vyzkoušet si, jak pracovat s postiženými. Dokonce se nabízí možnost vyzkoušet si, jak se mohou cítit osoby s různými handicapy a naopak handicapovaní se stávají pomocnou rukou pro vedení. Člověk, jehož zdravotní stav je dobrý, má např. zavázané oči. Jedinec, který je upoután na invalidní vozík mu pomáhá překonat překážky, které společně musí absolvovat. Handicapovaný člověk se tak stává i psychickou oporou.

Autoři článků (L. Chytilová, Protokol č. 24; M. Paulíček, Protokol č. 26) se také zmiňují o možnostech využití lanových aktivit. S tím je úzce spojena kategorie *Bezpečnost a rizika při konání aktivity*. Autoři píší o rizicích nejen fyzických, ale také emočních, intelektuálních a možných obtížích materiálních. Domnívám se, že zde nastává zvrát v pohledu na zážitkovou pedagogiku. V tomto období už se nejen vysvětlují pojmy a různé definice zážitkové pedagogiky. Také se klade důraz na bezpečnost a opatrnost při překračování komfortní zóny.

Do kategorie *Utváření osobnosti* spadají získané informace, které se týkají jednotlivých účastníků. Důraz je kladen na seberealizaci, sebepoznání, sebeúctu a utváření zdravého životního stylu (Protokoly č. 25, 26 a 28). Do popředí se opět dostává základní prvek a to je hra. Rozvoj u jedinců tedy nastává za pomoci her a aktivit.

Kategorií, která je propojením všech zkoumaných oblastí, je v tomto období *Etické a právní problémy*. V této kategorii jsou popisovány možné problémy při integraci handicapovaných (Protokoly č. 23 a 26). Vzniklé problémy ale nejsou problémy společnosti, nýbrž pouze jednotlivců/účastníků kurzu.

Do popředí zájmu se také dostává historie. Autoři článků se zaměřují na vznik jednotlivých organizací, spolků a sdružení. Jako příklad mohu uvést vývoj skautingu, Dětské farmy, Terapeutická rekreace či Asociaton for Challenge

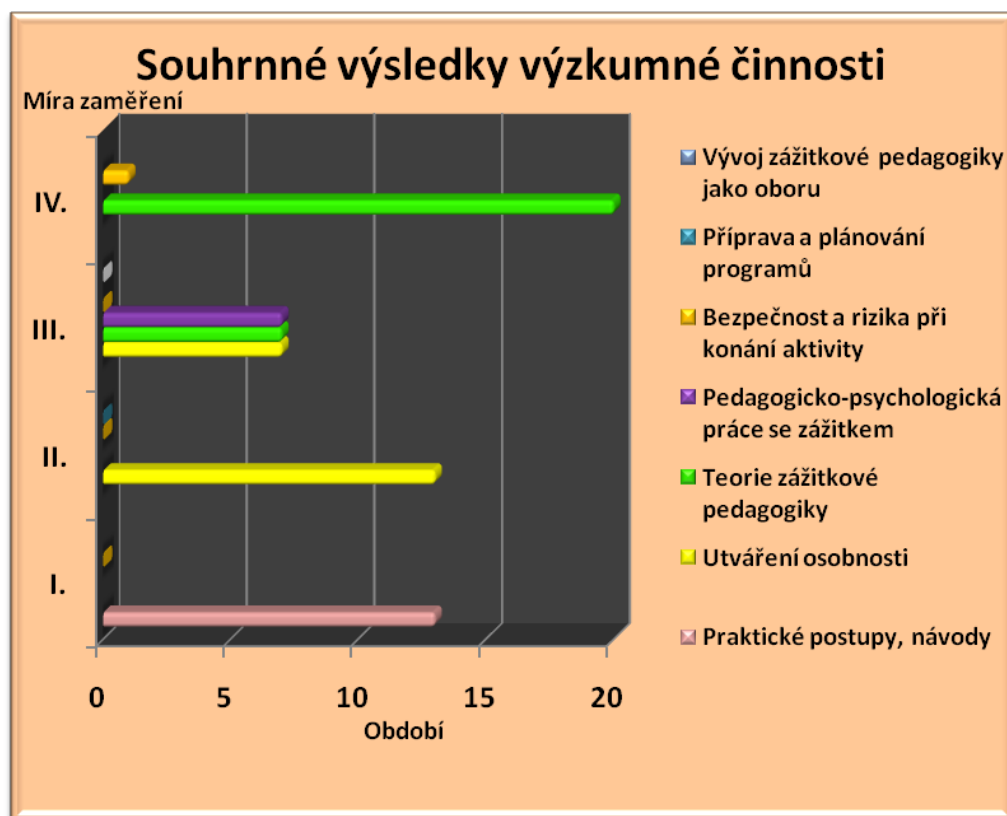
Course Technology. Vývoj zážitkové pedagogiky jako oboru se ale netýká pouze historie organizací. Také se jedná o vývoj pojmosloví v oblasti volného času a pedagogiky zážitku.

Kategorie *Pedagogicko-psychologická práce se zážitkem* je také kategorií provázanou s ostatními. Opět mohu jako příklad uvést integraci, motivaci žáků/účastníků kurzu. Uvedená problematika je propojena se vzděláním a rozvojem osobnosti. Nedílnou součástí je i využití dramatické a výtvarné výchovy v programech.

Co se týká kategorií *Praktické postupy, návody* a *Příprava a plánování programů* zůstávají i v tomto pětiletém období v pozadí. Autoři článků v praktických postupech uvádějí typy dobrodružných programů a jejich části (socializační aktivity, iniciativní hry, nízká a vysoká lana, strategické hry). V oblasti plánování uvádějí varianty integračních kurzů a popisují dramatickou linii kurzu.

1.20 Terciární analýza – shrnutí výzkumných poznatků

Celou svou systematickou analýzu jsem prováděl na základě údajů získaných z kvalitativního výzkumu založeného na zakotvené teorii. Terciární analýza je zaměřena na obraz změn v oblasti zážitkové pedagogiky, jak byly zachyceny ve 30 vybraných českých odborných pedagogických člancích za 20leté období. Současně je vytvořen celkový graf. Tento graf znázorňuje celkový počet článků v jednotlivých pětiletých obdobích včetně počtu článků popisujících sledované oblasti ve vztahu k míře obsahového zaměření.



Graf 5: Souhrnné výsledky výzkumné činnosti

V **prvním sledovaném období** (1987 – 1991) se autoři vybraných textů zabývají hlavně *Praktickými postupy, návody*. Domnívám se, že je to z toho důvodu, že se jedná o počátky zážitkové pedagogiky. V Československu pomalu vzniká nový fenomén, který není prozatím vyhraněnou disciplínou. Počátky české pedagogiky zážitku můžeme dle mého úsudku nalézt ve školách v přírodě a letních dětských táborech. Prvotní úkol těchto školních i mimoškolních aktivit bylo aktivní trávení času v přírodě – odpoutání se od konzumního života. Důležitá je efektivita práce/učení. V periodikách jsou tedy autory převážně učitelé, kteří dále předávají své nově získané zkušenosti odborné veřejnosti (např. Hana Kabeláčová, Protokol č. 4). Autoři se snaží zaujmout žáky aktivitami, které pomáhají dětem v učení. Snaží se být nejen dobrými učiteli, ale také lidmi, na které se mohou děti obrátit s problémem. Myslím si, že i důvěra již zde hrála důležitou roli při tvorbě sociálních

kontaktů. Důležité je propojení znalostí s životními zkušenostmi. Podle Kolbova cyklu tak děti získávají nové zkušenosti při nových aktivitách, které rozvíjejí jejich poznatky.

Naopak o čem se autoři textů vůbec nezmiňují, je bezpečnost. Jak v teoretické tak praktické rovině. Je možné usoudit, že je to z toho důvodu, že vznikly nové aktivity, které bylo potřeba prozkoumat. Nedbalo se na míru nebezpečí či možného rizika. Pro učitele/lektory je to zcela nová oblast stylu učení. Proto byl důraz na tvorbu zajímavých programů, které v sobě sice potenciální riziko nesou, ale zatím autoři nepovažují za nezbytné se této oblasti věnovat. Důležité je aktivní zapojení a silný prožitek (který je mimo jiné umocňován překračováním komfortní zóny a tudíž vystavení se něčemu novému, neznámému, nebezpečnému). Nezbytnou součástí v tomto období je propagace a sdělování zkušeností.

Sledované oblasti	Číslo protokolu		Rok							
	1	2	3	4	5	6	7			
Utváření osobnosti	-	-	+	-	+	+	+			
Etické a právní problémy	-	++	-	-	-	+	-			
Bezpečnost a rizika při konání aktivit	-	-	-	-	-	-	-			
Vývoj zážitkové pedagogiky jako oboru	-	-	-	-	-	++	-			
Teorie zážitkové pedagogiky	-	++	+	-	-	+	+			
Praktické postupy, návody	++	-	++	+++	++	-	+++			
Pedagogicko-psychologická práce se zážitkem	-	-	+	+	++	-	-			
Příprava a plánování programů	++	-	-	-	-	-	-			

Vysvětlivky:

- Článek sledovanou oblastí nepopisuje
- + Článek popisuje sledovanou oblast okrajově
- ++ Článek popisuje sledovanou oblast ve čtrtině až polovině textu
- +++ Článek popisuje sledovanou oblast zcela

Tabulka 1: Analýza protokolů z I. období

V druhém sledovaném období (1992 – 1996) je převažující zájmová doména *Utváření osobnosti*. Domnívám se, že učitelé zjistili, že nejen rozvoj tělesné kondice, ale i osobnosti je důležitý. To rovněž odpovídá celospolečenským trendům v oblasti pedagogicko-psychologickým disciplín a jejich rozvoje v době budování občanské společnosti.

Podle Kolbova cyklu tak z aktivního prožitku můžeme vytvářet nové zkušenosti, které jsou přenášeny do života. U žáků/děti se rozvíjí jednotlivé stránky osobnosti a dbá se na biologickou a psychosociální oblasti. Tělesná stránka osobnosti je utužována fyzicky náročnějšími aktivitami. Psychický rozvoj nastává při řešení konfliktů a strategických postupů při řešení uměle vytvořené situace (např. dramatická výchova) a rozšiřují se sociální kontakty, porozumění a tolerance.

Učitelé/lektoři se snaží předat žákům/účastníkům kurzu nové poznatky a zdokonalit tak jednotlivé stránky jejich osobnosti.

Císlo protokolu Rok	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	1992	1992	1992	1993	1994	1994	1995	1996	1996
Utváření osobnosti	++	-	++	+	++	-	+	+++	++
Etické a právní problémy	-	-	+	-	+	-	-	-	-
Bezpečnost a rizika při konání aktivit	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vývoj zážitkové pedagogiky jako oboru	-	+++	-	-	-	-	-	-	-
Teorie zážitkové pedagogiky	+	-	+	+	+	++	+	+	+
Praktické postupy, návody	-	+++	++	-	-	+	-	-	-
Pedagogicko-psychologická práce se zážitkem	++	-	++	++	+	++	-	+	+
Příprava a plánování programů	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Vysvětlivky:

- Článek sledovanou oblast nepopisuje
- + Článek popisuje sledovanou oblast okrajově
- ++ Článek popisuje sledovanou oblast ve čtrtině až polovině textu
- +++ Článek popisuje sledovanou oblast zcela

Tabulka 2: Analýza protokolů z druhého období

Ve **třetím sledovaném období** (1997 – 2001) není jasné, jaká kategorie dominuje. Prolínají se tu rovnou tři: *Utváření osobnosti*, *Teorie zážitkové pedagogiky* a *Pedagogicko-psychologická práce se zážitkem*. S jistou pravděpodobností lze říct, že toto období je předělem praktických ukázek a možností formování osobnosti s teoretickými podklady již nově vzniklého oboru zážitková pedagogika. V pedagogické sféře se začíná psát o teoretických východiscích pedagogiky zážitku. Autoři článků se zabývají tím, co to zážitková pedagogika je, jakým způsobem ovlivňuje učení a získávání nových zkušeností. V člancích se vyzdvihuje porozumění oboru tomu, jak je důležité umět správně pracovat se zážitkem jako pedagogicko-psychologickým nástrojem a jak pomáhá utvářet dovednosti a postoje jedince. V člancích je rovněž popisován rozvoj dramatické výchovy a hry, z kterých jsou přebírány zkušenosti. V textech je zdůrazněno působení na učitele, kteří budou dále přenášet poznatky z kurzů žákům a budou tak schopni správně uchopit vyučování pro rozvoj např. komunikace a motivace (např. Protokol č. 20).

Sledované oblasti	Číslo protokolu		Rok	17	18	19	20	2001		21
Utváření osobnosti	+	+	1997	1998	1999	2000	++		++	
Etické a právní problémy	+	-		-	+	-			-	
Bezpečnost a rizika při konání aktivity	-	-		-	-	-			-	
Vývoj zážitkové pedagogiky jako oboru	-	-		-	-	-			-	
Teorie zážitkové pedagogiky	-	+		+	++	++			++	
Praktické postupy, návody	-	++		++	-	-			-	
Pedagogicko-psychologická práce se zážitkem	+	-		++	++	++			++	
Příprava a plánování programů	++	-		+		-			-	

Vysvětlivky:

- Článek sledovanou oblast nepopisuje
- + Článek popisuje sledovanou oblast okrajově
- ++ Článek popisuje sledovanou oblast ve čtrtině až polovině textu
- +++ Článek popisuje sledovanou oblast zcela

Tabulka 3: Analýza protokolů z třetího období

Ve **čtvrtém sledovaném období** (2002 – 2007) byl v centru odborný časopis o zážitkové pedagogice Gymnasion. V časopise jsou převážně uváděné informace z kategorie *Teorie zážitkové pedagogiky*. Domnívám se, že je tomu právě proto, že v dnešní době je důležité mít dobré teoretické znalosti pro to, aby lektor dokázal s účastníky kurzu pracovat cílevědomě, kvalitně a plánovitě. V protokolech jsou tak zaznamenány informace o skupinových hrách (Protokol č. 22), významu handicapu a integraci handicapovaných lidí do procesu s lidmi zdravými a jejich propojení vzájemné pomoci (Protokol č. 23). Autoři textů se

zabývají také terminologií a pojmoslovím zážitku, prožitku, dobrodružství (Protokoly č. 24, č. 27 a 30).

V teoretické rovině se již začíná mluvit i o formách konformity a mírách rizika či nebezpečí v souvislosti prožití dobrodružství. V Protokolu č. 24 je zaznamenána informace o *Bezpečnosti a riziku při konání aktivity*. Tato kategorie je ale jinak opomíjena. Z toho usuzuji, že se bezpečnost pomalu dostává do zájmu všech učitelů/lektorů zážitkových programů, z toho důvodu, že určitá míra důvěry dokáže stimulovat účastníky k lepšímu provedení zadaného úkolu, aniž by se museli bát např. o své zdraví.

Číslo protokolu Sledované oblasti	Rok										
		2003	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Utváření osobnosti		2004	+	++	+	+	+	+	+	-	+
Etické a právní problémy			+	++	-	+++	+	-	+	-	-
Bezpečnost a rizika při konání aktivity			-	-	+	-	-	-	-	-	-
Vývoj zážitkové pedagogiky jako oboru			+	-	-	-	++	-	-	+++	+
Teorie zážitkové pedagogiky			+++	++	+++	-	+	+	+++	+++	++
Praktické postupy, návody			-	+	++	-	+	-	-	-	-
Pedagogicko-psychologická práce se zážitkem			-	+	+	+	+	+	+	-	+
Příprava a plánování programů			-	++	+	-	-	-	-	-	-

Vysvětlivky:

- Článek sledovanou oblast nepopisuje
- + Článek popisuje sledovanou oblast okrajově
- ++ Článek popisuje sledovanou oblast ve čtrnácté až polovině textu
- +++ Článek popisuje sledovanou oblast zcela

Tabulka 4: Analýza protokolů ve čtvrtém období

DISKUSE A ZÁVĚRY

Práce se věnovala proměně obrazu zážitkové pedagogiky ve vybraných českých odborných časopisech v letech 1987 – 2007.

Výzkumným problémem této práce je: „Jak je pojata a reflektována problematika zážitkové pedagogiky prezentována ve vybraných českých odborných pedagogických časopisech v letech 1987 – 2007“.

Ze zásad kvalitativního výzkumu vycházející ze zakotvené teorie byla stanovena výzkumná otázka. „Jaké oblasti zážitkové pedagogiky jsou sledovány autory, kteří publikují články na vybrané téma v odborných časopisech?“

Na základě teoretického vymezení zážitkové pedagogiky jsem pro svůj výzkum sestavil protokol a provedl kvalitativní analýzu 30 vybraných textů, které pochází z 10 pedagogických časopisů (Skauting, Stezka, Rodina a škola, Obecná/občanská škola, Lipnické metodické listy, Gymnasion, Pedagogika, Metodické listy pro lektory svazáckého vzdělávání, Komenský a Junák), jež byly vytištěny v letech 1987 – 2007. Vytvořenými kategoriemi jsou Utváření osobnosti, Etické a právní problémy, Bezpečnost a rizika při konání aktivity, Vývoj zážitkové pedagogiky jako oboru, Teorie zážitkové pedagogiky, Praktické postupy, návody, Pedagogicko-psychologická práce se zážitkem a Příprava a plánování programů.

Na vymezení experienciální pedagogiky existuje několik pohledů. Někdo ji označuje jako prožitkovou někdo jako zážitkovou pedagogiku. Jednotný název odkazuje anglický pojem *experiential education*, který ale není jediný. Další mohou být *experiential learning* či *adventure learning*. Příkláním se

k pojmenování zážitková pedagogika, tak jak to prezentuje Jirásek (viz s. 15).

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo nastínit proměnu obrazu zážitkové pedagogiky ve vybraných českých pedagogických periodikách. V souvislosti s tím se pokouším odpovědět na otázku položenou ve výzkumné části: „Jaké oblasti zážitkové pedagogiky jsou sledovány autory, kteří publikují články na vybrané téma v odborných časopisech?“ Také tato práce seznamuje čtenáře se zážitkovou pedagogikou, jak je vnímána českou odbornou veřejností.

V prvním období bylo ve středu zájmu oblast popisující **praktické postupy** při vytváření programů. V druhém sledovaném období se autoři zaměřují na podporu **utváření osobnosti**. V třetím období je více dominantních oblastí. Autoři vybraných textů se zaměřují na **pedagogicko-psychologickou** práci se zážitkem a vedení skupin, podporu **utváření osobnosti** a **teorii zážitkové pedagogiky**. Ve čtvrtém období je dominantní oblastí orientace na **teorii zážitkové pedagogiky**. Z výše uvedeného plynou následující doporučení.

Z hlediska rozvoje oboru by bylo možno doporučit, aby se lektori věnovali plánovitému rozpracování programů volnočasových aktivit a rovněž problematice prevence a bezpečnostních rizik, kterým není vždy věnována patřičná pozornost. Zpětná vazba v preventivních programech zastává místo pro sebereflexi, která slouží k pochopení skupinové dynamiky a k budování realističtějšího obrazu celého programu.

Z hlediska odborné přípravy pedagogických pracovníků bych doporučil věnovat se jak fyzické, tak psychické bezpečnosti. Bylo by dobré formulovat obecná pravidla týkající se kvalifikace lektorů či etický kodex, který byl stanovil profesionální předpisy týkající se bezpečnosti.

V dalším výzkumu by bylo dobré zaměřit se zejména na problematiku pojmání zážitkové pedagogiku u nás a porovnat vybrané české texty se zahraničními periodiky.

SEZNAM LITERATURY

ČINČERA, J. *Práce s hrou: pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0.

ČINČERA, J. – KLÁPŠTĚ, P. – MAIER, K. *Hry a výchova k občanské společnosti*. 1. vyd. Praha: BEZK, 2005. 97 s. ISBN 80-239-5144-0.

HÁJEK, B. – HOFBAUER, B. – PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 179 s. ISBN 80-246-0192-2.

KIRCHNER, J. a kol. *Pedagogicko-psychologické aspekty prožitku a zážitku*. 1. vyd. Ústí nad Labem: KTV PF UJEP, 2005. 54 s. ISBN 80-7044-656-0.

KOŽNAR, J. *Skupinová dynamika: (teorie a výzkum)*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. 219 s. ISBN 80-7066-632-3.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. 199 s. ISBN 80-7068-103-9.

NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000. 325 s. ISBN 80-71-78-405-2.

NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. 4. vyd. Praha: Portál, 2000. 325 s. ISBN 978-80-7367-276-8.

NEUMAN, J. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 315 s. ISBN 80-7178-292-0.

NEUMAN, J. a kol. *Turistika a sporty v přírodě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 200 s. ISBN 80-7178-391-9.

PAYNE, V. *Teambuilding workshop: trénink týmových dovedností*. 1. vyd. Brno: Computer Press, c2007, 339 s. ISBN 978-80-251-1588-6.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

REITMAYEROVÁ, E. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 173 s. ISBN 978-80-7367-317-8.

SMĚKAL, V. – MACEK, P. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2002. 264 s. ISBN 80-85947-83-8.

STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

SVATOŠ, V. – LEBEDA, P. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 192 s. ISBN 80-247-0318-1.

VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku: určeno pro posl. fak. ped.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992. 64 s. ISBN 80-210-0428-2.

WEDLICOVÁ, I. *Sociálně a pedagogicko psychologické aspekty rozvoje osobnosti*. 1. vyd. Ústí nad Labem: UJEP, 2008. 140 s. ISBN 978-80-7414-006-8.

Periodika

JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, roč. 1, č. 1, s. 6 – 16. ISSN 1214-603X.

JIRÁSEK, I., Širší sociální kontext zážitkové pedagogiky, *Gymnasion*, 2008, roč. 5, č. 9, s. 26. ISSN 1214-603X.

ŠVEC, Š. Poňatie osobnosti v humanistickom učiteľstve. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 2, s. 131. ISSN 0031-3815.

Elektronické zdroje

Experiential Education - Brief History of the Role of Experience in Education, Roles for the Teacher and the Student.

URL: <<http://education.stateuniversity.com/pages/1963/Experiential-Education.html>> [cit. 2009-11-15].

Kurt Lewin: Groups, Eexperiential Learning and Action Research.

URL: <<http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>> [cit. 2009-11-15].

Situační pojetí výchovy.

URL: <http://209.85.135.132/search?q=cache:eChexcw8YS0J:www.ped.muni.cz/wedu/Body/Stud_mat/TEV1/Situacni_pojeti_vychovy.ppt+jean+piaget+experiential&cd=4&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&lr=lang_cs&client=firefox-a> [cit. 2009-11-15].

What is Experiential Education?

URL: <<http://www.aee.org/about/whatIsEE>> [cit.200-10-12].

Zážitková pedagogika

URL: <http://www.hnuti-go.cz/modules.php?op=modload&name=A-kdo_zp&file=index&POSTNUKESID=78bb052c6db04384786f342ee165b635> [cit. 2009-10-12].

Artefiletika

URL: <www.artefiletika.cz> [cit. 2009-10-10].

Groups and teamwork

URL: <<http://openlearn.open.ac.uk/mod/resource/view.php?id=209219>> [cit. 2009-11-08].

Strauss Anselm

URL: <<http://www.ecsocman.edu.ru/db/msg/283516.html>> [cit. 2009-11-15].

Constructivist Grounded Theory? [online]. *Forum: Qualitative Social Research*. 12 September 1999-. [cit. 2009-11-15].

<<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/825/1792>>.

ISSN 1438-5627.

Interview with Juliet Corbin

URL:

<http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:clzjT3Sn5QgJ:www.journalofadvancednursing.com/docs/JulietCorbinInterview.pdf+Juliet+Corbin&hl=cs&gl=cz&pid=bl&srcid=ADGEESgETIndG8fKwh8x25tOa5NFo7m0-294kMREERDVYRerNEwXmE4aHVoE7VmOQdCHuqLVx56ppbSCuz6EWzo5fW-gSS4n30rrsvUXG11F7j2WAIIdOOp57UmT41cUl_hh0DkprNEy0&sig=AFQjCNHDJh8ABOePgaMIWMHGtdfwmcXEA>. [cit. 2009-11-15].

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obrázek 1: Kolbův cyklus učení.....	21
Obrázek 2: Skupinová dynamika.....	23
Obrázek 3: Blokové schéma zakotvené teorie podle Glasera a Strausse.....	35
Tabulka 1: Analýza protokolů z I. období.....	58
Tabulka 2: Analýza protokolů z druhého období.....	60
Tabulka 3: Analýza protokolů z třetího období.....	62
Tabulka 4: Analýza protokolů ve čtvrtém období.....	64
Graf 1: Výsledky sledovaného období 1987 - 1991	46
Graf 2: Výsledky sledovaného období 1992 - 1996	48
Graf 3: Výsledky sledovaného období 1997 - 2002	51
Graf 4: Výsledky sledovaného období 2003 - 2007	53
Graf 5: Souhrnné výsledky výzkumné činnosti.....	56

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Ukázka původního protokolu

Příloha č. 2: Ukázka analýzy vybraného textu

Příloha č. 3: Vybraný protokol z I. období

Příloha č. 4: Vybraný protokol z II. období

Příloha č. 5: Vybraný protokol z III. období

Příloha č. 6: Vybraný protokol z IV. Období

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Ukázka původního protokolu

Modře jsou v protokolu vyznačeny oblasti, které byly změněny. Nově přidané, které vznikly a byly zařazeny do finálního protokolu, jsou označeny zeleně.

Protokol č.		
Název textu	Pojmenování Název textu byl nahrazen Identifikací textu , jelikož tato oblast zahrnuje nejen název článku, ale také název periodika, stranu, ISSN	
Autor		
Kategorie	Míra zaměření	Bližší charakteristika
Utváření osobnosti		
Získávání zkušenosti zážitkem		samotučelná kategorie byla nahrazena kategorií Etické a právní problémy
Bezpečnost a rizika při konání aktivity		
Vývoj zážitkové pedagogiky jako oboru		
Teorie zážitkové pedagogiky		
Praktické postupy, návody		
Pedagogicko-psychologická práce se zážitkem		
Příprava a plánování programů		
Souhrn		

Doplněny **Vysvětlivky**

- Článek sledovanou oblast nepopisuje
- + Článek popisuje sledovanou oblast okrajově
- ++ Článek popisuje sledovanou oblast ve čtvrtině až polovině textu
- +++ Článek popisuje sledovanou oblast zcela

VÝZVA A BEZPEČNOST

Petr Lebeda

PROTOKOL č. 28

Výchova v přírodě je provázána mnoha nedorozuměními a obavami z přírodního prostředí. Matky z ní mají strach jako z cizího, nepřátelského prostředí, které je nebezpečné pro jejich děti. Ředitelé škol se bojí její nepředvídatelnosti a mají strach o své studenty a o pověst školy. Celý školský systém má strach z jejích těžko definovatelných charakteristik a odpovědnosti, pokud něco půjde špatně.

Na druhou stranu koncept výchovy v přírodě využívá známé prostředky, a proto se může zdát něčím, co může dělat každý – vždyť dělat věci v přírodě je přeci tak snadné (třeba jako číst instrukce o přípravě fazolí z konzervy). Nabízí se srovnání z jiné oblasti našeho života: často se pohybujeme ve velkých budovách. Přestože je „dobře známe“, pokud chceme zkonstruovat výškovou budovu, tak předpokládáme, že k naplánování konstrukce je nutný architekt se specializovanými dovednostmi. Automaticky nepředpokládáme, že víme, jak postavit takovou budovu, přesto, že je nám tak známá.

Přírodní prostředí je pro nás stejně „známé“, ale najednou si myslíme, že máme schopnosti, jak vytvořit efektivní, bezpečné a smysluplné přírodní prostředí pro výchovné prožitky?

Stejně tak rodiče, ačkoli většinou ve skutečnosti ví málo o procesech a praktikách výchovně vzdělávacího systému („znají své děti a chodili sami do školy“) předpokládají, že znají základní principy výchovy a vzdělávání. Jen občas se opravdu snaží pochopit, co se skutečně děje v těch „záhadných zděných městech učení“ nazývaných školy. (Je to často vnímáno jako jakási „mystérie“, která snad bude zničena, pokud učení přemístíme ven za tyto zdi.) Pokud jsou výchova a vzdělávání přemístěny ven, jsou přemístěny do nejběžnějšího světa. Do světa, který je tak známý, a o kterém tolik lidí ví tak málo.

Proto výchova v přírodě přináší, mezi určitými typy lidí, nebezpečný pocit důvěrnosti a snadné kontroly. Znají přírodní prostředí, žili pod sluncem, možná dokonce spali i jednu noc v dešti (pod přístřeškem).

Toto je jedno z nejuvětších nebezpečí rozvoje výchovy v přírodě – nedostatek respektu, pocit známosti, růst amatérismu a opouštění profesionalismu v oblasti, která se nám zdá tak známá. Tak známá jako použití plechovky fazolí.

Osa výzva – bezpečnost

Rád bych téma „bezpečnost versus výzva“, poněkud redefinoval, protože věřím, že: **bezpečnost a výzva nejsou vzájemně vylučitelné koncepty.**

Máme-li s nimi zacházet jako s opačnými dimenzemi, pak by možná bylo nejlepší umístit je jako dva body na stejnou osu. Na jeden konec můžeme dát aktivitu, která bude velmi náročná a nebude u ní zajištěna žádná bezpečnost. Na druhé straně osy stojí aktivita, která je naprosto bezpečná, ale nepřináší žádnou výzvu.

Mnohem důležitější však je, že **na této ose lze také najít místo, kde je dostatečná výzva a současně akceptovatelná úroveň (ne)bezpečí.**

Koncept výzvy a bezpečnosti může být (a obvykle je) brán jen ve smyslu fyzickém – avšak já bych se rád podíval na více aspektů než jen na fyzickou stránku věci.

Například jako učitelé musíme mít na mysli, že **nehovoříme jen o pobytu v přírodním prostředí, ale o výchově v přírodě** a z toho vyplývá, že bychom se měli zabývat tím, co máme skutečně na mysli, mluvíme-li o „výzvě“.

Co je výzva?

- vzrušující prožitek (který jsme zažili i dříve, ale je pro nás stále vzrušující), nebo
- nový zážitek, nebo
- setkání s nebezpečím (v jeho známé nebo neznámé formě), nebo
- zapojení do něčeho mnohem obtížnějšího, než je pro nás běžné, než jsme dříve svedli, o co se pokusili, nebo
- aktivita, jejíž výsledek je nepředvídatelný, nebo
- když hovoříme o něčem, co v jazyku humanistické výchovy můžeme popsat jako „vedoucí k vyšší seberealizaci“, nebo
- když uvažujeme o výzvě ve smyslu fyzické soutěže, a to z popisu šampiónů a vyzývatelů?

Pro některé může výzva ve výchově v přírodě znamenat jednoduše přepis starého přísloví: „*Bez úsilí a bolesti není žádný zisk*“. (V originále: „*No strair no pain, no gain*.“ Někdy se také používá i kratší „*Co bolí, to sílí*.“)

Jednu z nejdůležitějších věcí, kterou si musíme uvědomit, pokud používáme výzvu jako prostředek výchovy je, že **výzva, stejně jako krása, je pouze v očích toho, kdo ji zažívá.**





foto © Pepa Sředa

Vnímání výzvy je něco jedinečného pro každého jedince. Můžeme dokonce říci, že **vnímání výzvy je pro jedince významnější než výzva samotná**.

Například někdo může vnímat určitou výzvu jako přiměřený úkol – výsledkem může být pozitivní vyburcování a motivace. Jiná osoba může vnímat stejnou situaci jako velm. těžký úkol a to pro ni může znamenat příliš velké rozrušení, které překáží či dokonce znemožňuje efektivní akci. Reakce jedince na výzvu je ovlivněna individuálními rozdíly, do kterých se promítá celá řada faktorů jako jsou například **vlastní schopnosti, minulé zkušenosti**, hladina strachu, ale dokonce i pořadí narození v rodině.

Hledání míry

Otázkou je, jak učitel (lektor, instruktor) spojí dohromady výzvu a bezpečnost do jedné formy použitelného a pochopitelného vztahu. Protože:

- Není pochyb, že bezpečnost je dobrou věcí.
- Není pochyb, že výzva je dobrou věcí.

Potíž je v tom, jak skloubit obě tyto věci dohromady. Tento problém připomíná limerik Isaaca Asimova o mladé dámě, která má mnoho milenců, ulehne na lože se dvěma najednou a teď neví, ke kterému z nich se má otočit.

S ekvivalentem dilematu této dámy se potkal každý, kdo se někdy snažil vyřešit rozpor mezi tím, jak nabídnout velké výchovné výzvy a současně zajistit bezpečnost studenta.

Řešení se objevuje v základní otázce (na kterou se při přípravě programů v přírodě často zapomíná). **Co je cílem prožitku?**

Vezměme tento jednoduchý příklad:

- Kráčím po schodech dolů ⇒ žádná výzva ⇒ maximální osobní bezpečí.
- Běžím dolů po schodech ⇒ větší výzva ⇒ akceptovatelná míra osobního bezpečí.
- Beru to dolů po dvou schodech a nesu vázu z dynastie Ming ⇒ velká výzva ⇒ nízká míra osobního bezpečí ⇒ téměř žádná finanční bezpečnost.

Vhodnost každé z výše uvedených akcí se bude výrazně lišit. **Co bylo cílem?**

- sejít dolů, nebo
- užít si vzrušení a legraci, nebo
- přenést rychle cennou vázu?

Je-li mým cílem přenést rychle vázu z dynastie Ming, pak pokud dolů poběžím, přijímám obrovskou výzvu, ale zároveň vystavuji velkému riziku svoji osobní a také finanční bezpečnosti. Pokud ze schodů půjdu, pak je výzva a nebezpečí v tomto smyslu malá. Z toho je zřejmé, že různé kombinace aktivit, pokud jsou spojeny s cíli, poskytnou různé kombinace výzvy a bezpečnosti.

Klíčovým tématem tedy je: **mít vždy jasně stanovené cíle, protože to je jediný uspokojivý způsob, jak lze rozhodnout o přijatelných úrovních bezpečnosti a výzvy.**

Jak jsme viděli na příkladu, bezpečnost, stejně jako výzva, má mnoho stránek. Dobrý učitel, který se zajímá o celkový rozvoj studenta, rozeznává mnoho dalších podstatných forem bezpečnosti. Například:

- ochrana před skutečnou nebo vnímanou psychickou hrozbou
- bezpečí a jistota prestiže, vlastní identity, statutu
- bezpečnost jako koncept organizační odpovědnosti, nebo
- bezpečnost jako koncept podstupování rizik, která postrádají nepříznivé důsledky.

Tři názory

Bezpečnost je tématem, na kterém se pravděpodobně nikdy úplně neshodneme. Mnozí lidé zvažovali toto téma, snažili se je více pochopit, zaujímali různá filosofická i praktická stanoviska.

Tom Prince (bývalý ředitel střediska *Outward Bound* v Eskdale v Severní Anglii) na základě svých sledování říká, že: „Jasným znakem nedostatku duchovních zdrojů u dnešních lidí je fakt, že úzkost se stala jednou z největších moderních nemocí a nejvíce krotce právu na půdu bezpečnosti. Je to nemoc středních vrstev, endemická u zemích, které si užívají vysokého životního standardu a největší stability. Zakázali jsme si strach, který je zdravou emocí, a připustili pouze úzkost, která je morbidní. Již ráno nevyskakujeme radostně z postele s uspokojením, že nás neohrožuje žádná přímá hrozba. Místo toho přicházíme postupně k vědomí a večer uléháme do postele uhrýzání úzkostí. Člověk, který věří v bezpečnost, je odkázan trpět úzkostí, protože ve svém nitru ví, že přes různá pojištění, nikdy není úplně v bezpečí.

Princip je jednoduchý: každý může zajistit, aby byl program bezpečný, pokud z něj odebere veškeré dobrodružství.“

Harold Drasdo uvádí v následujícím tvrzení některé výsledky svého pozorování: „Pokud se pokoušíme zajistit bezpečnost – obvyklým přístupem je zajistit lepší vybavení a techniku. To přináší nešťastné důsledky, protože bezpečnostní doporučení připravují prožitek mnoha způsoby o jeho hodnotu. Např. při vysokohorské turistice jsou nováčci bombardováni následujícími radami: nos vždy nepromokavé oblečení (a nebudeš nikdy mokrý), nezapomeň náhradní svetr a rukavice (a nikdy ti nebude zima), přibal si dobrou baterku (a už nikdy nebudeš potmě), vezmi si hodinky, mapu a kompas (a už se nikdy neztratíš), nezapomeň na dostatek jídla (a už nikdy nebudeš mít hlad), vždy choď alespoň ve třech (a už nikdy nebudeš sám), naplánuj si předem dobře detaily cesty (a už nebude třeba spontánnosti), studuj předpověď počasí (a už nebudeš mít problém s rozhodováním). Samozřejmě, že nechceme, aby lidem a ještě méně mladým lidem byla zima, byli hladoví, rejstí, sami atd. Ale pokud vezmeme toto dogma příliš vážně, proč bychom měli tedy vůbec „vystupovat z auta“? Proč se raději v televizi nepodívat na dobrodružný film?“

Jiný přístup je nastíněn **Colinem Mortlockem**: „Pro ní úvaha učitele se musí týkat ujištění, že žáci nejsou během aktivity ohroženi možným fyzickým a psychickým zraněním. Pokud už se však nehoda stane, musí si být učitel jistý, že je schopen podívat se do tváře sám sobě, setkat se tváří tvář s žákem nebo jeho rodiči, případně policií, přesvědčen, že jednal správně a že zajistil všechna možná rozumná opatření.“

Ačkoliv se tito autoři přiblížili problému z různých úhlů, v každém z jejich tvrzení najdeme stejné téma: výběr správné praxe závisí na tom, jak postavíme do rovnováhy bezpečnost a výzvu a to podle cílů, kterých chceme dosáhnout.

Riziko jako prostředek

Zatímco tyto úvahy tvoří filosofický základ vztahu – přímou vazbu mezi bezpečností a výzvou tvoří koncept rizika.

Riziko má mnoho forem. Hovoříme o riziku fyzickém, psychickém atp. Nicméně ve všech případech je riziko umocněno druhým, následným konceptem – a to jsou důsledky.

Pokud se například pokusím přeskočit ze stoje vzdálenost dvou metrů, riziko neúspěchu je velmi vysoké, ale důsledky tohoto nezdaru (ve smyslu fyzické újmy) jsou bezvýznamné, rovnající se téměř nule.

Pokud se pokusím přeskočit dva metry a pode mnou bude hluboká propast, riziko neúspěchu je úplně stejné, ale důsledkem neúspěchu je téměř jistá katastrofa.

Je třeba mít neustále na paměti, že nejdůležitějším aspektem při hodnocení rizikovitosti jsou důsledky případného neúspěchu. Důsledky významně ovlivňují rozhodování o podstoupení určitého rizika.

Rozhodující se opět stává důležitost cíle:

Pokud je dvoumetrový skok přes propast součástí programu rozvíjejícího charakterové vlastnosti studentů, pak důsledky případného neúspěchu činí riziko, vzhledem k cíli, příliš velkým.

Pokud má ale uskutečnit tento skok voják ze speciální jednotky, který musí být schopen skočit dva metry nebo čelit jiné, život ohrožující hrozbě, pak toto riziko může být přijatelné a cíl cvičení může převyšovat bezpečnostní aspekt.

Podobně, skočím-li z okna v druhém patře, riziko je vysoké a pravděpodobně se zraním.

Pokud ale skočím ze stejného okna, když bude budova v plamenech, riziko je stejně vysoké a důsledek pravděpodobného zranění je také stejný. Mnohem větší riziko, že uhořím, je však minimální a důsledek (být upálen za živa) je také nulový. Nepříznivé důsledky (upálení) tedy jasně převyšují riziko případného zranění při skoku.



Je zřejmé, že hodnocení bezpečnosti v oblasti výchovy v přírodě bude v každé situaci obtížné.

Můžeme ho pro zjednodušení zúžit na dva pohledy, které se budou snáze diskutovat.

První může být nazýván „byrokratickým či politickým“. Tento pohled jednostranně zdůrazňuje „bezpečnost psanou na papíře“. Chrání „veřejnou zodpovědnost“. Vede však k morbidní úzkosti a může negovat rozvoj výchovy v životě.

Druhý, který jsem zjednodušeně nazval pohledem „humanistickým“, vychází z maximální snahy žádným způsobem nezranit. Snaží se ale také respektovat cíle růstu každého jedince (samozřejmě na základě vědomí, že „jedinec nemůže růst v mrtvém těle“). Přijímá určitá rizika, ale snaží se minimalizovat důsledky.

Naneštěstí i užitečný vzorec musí být vždy interpretován individuálně. Např. začátečník, který se teprve učí řídit, musí užívat auto označené nápisem autoškola a jezdit pomalu. Pokud je zkušenější, řídí sám a tróufne si na větší rychlosti. Profesionální závodník (jakkoli má celou řadu jiných pravidel) může řídit neomezenou rychlostí, předjíždět po vnitřní straně, atd.

Neexistuje jasný a univerzální vzorec pro snadné rozhodování jak zhodnotit vzájemný poměr mezi bezpečností a výzvou. Místo toho je třeba

v každém jednotlivém případě zvážit celý komplex podmínek, včetně rizik a důsledků i individuálních rozdílů ve vnímání (a dokonce i pozice osoby hodnotící tyto podmínky). Představte si jak rozdílné mohou být postoje, odpovědnosti a cíle u osamocené dobrodruha, vůdce zodpovědného za skupinu mladých lidí, skupiny dospělých lidí s vlastní odpovědností, rodičů s dětmi, ředitele školy či ministerstva školství.

Při přípravě programů v přírodě proto musí každý sám hledat rovnováhu mezi bezpečností a výzvou. A vyhnout se přitom následujícím „nebezpečným“ přístupům:

- vyjadřovat podporu myšlence dobře připravené výzvy a poté pokračovat opatrníckou politikou kladení neustálých překážek, které brání realizaci
- vykonstruovat metodiku bezpečnosti, která se bude slepě řídit „politicky“ sestavenými pravidly ochrany jedince
- ignorovat skutečné vštěpování rozumných přístupů k osobní bezpečnosti a místo toho otrocky přijmout „bezpečnostní procedury“, bez vědomí skutečné bezpečnosti a cílů aktivit.

Protože nejjednodušší útěk od skutečné odpovědnosti je tvrdit, že interpretujete zákon, nebo že aplikujete standardní pravidla.

Tyto přístupy, vyskytující se (nejen) v oblasti výchovy v přírodě, postrádají skutečné pochopení toho, že **bezpečnost je způsob myšlení a porozumění** – nejde jen o **dodržování pravidel a instrukcí**. Vždyť i Paddy z úvodní anekdoty uměl postupovat podle instrukcí – ale bez porozumění...?

DOBRODRUŽSTVÍ DOBRODRUŽSTVÍ
DOBRODRUŽSTVÍ DOBRODRUŽSTVÍ DOBRODRUŽSTVÍ
DOBRODRUŽSTVÍ DOBRODRUŽSTVÍ DOBRODRUŽSTVÍ
DOBRODRUŽSTVÍ DOBRODRUŽSTVÍ DOBRODRUŽSTVÍ
DOBRODRUŽSTVÍ DOBRODRUŽSTVÍ DOBRODRUŽSTVÍ
DOBRODRUŽSTVÍ DOBRODRUŽSTVÍ DOBRODRUŽSTVÍ

Literatura

- Richards, G. (1978). *Challenge versus Safety*. První národní konference o výchově v přírodě v Noojee Outdoor Education Centre of Melbourne State College.

Příloha č. 3: Vybraný protokol z I. období

Protokol č.	3	
Identifikace textu	Formy a metody práce útvarů svazáckého vzdělávání. <i>Metodické listy pro lektory svazáckého vzdělávání</i> . Mladá fronta Praha 1988. Str. 3 - 15.	
Autor	Ing. Jitka Hlaváčková, Jan Jelínek	
Kategorie	Míra zaměření	Bližší charakteristika
Utváření osobnosti	+	rozvoj spolupráce
Etické a právní problémy	-	
Bezpečnost a rizika při konání aktivity	-	
Vývoj zážitkové pedagogiky jako oboru	-	
Teorie zážitkové pedagogiky	+	aktivní účast, diskuse pro ověření získaných znalostí
Praktické postupy, návody	++	hra (pozměněná Lipnická hra Čítanka) a její popis
Pedagogicko-psychologická práce se zážitkem	+	výchova a vzdělávání je záměr pro posilování fyzických i psychických vlastností člověka
Příprava a plánování programů	-	
Souhrn Autoři metodických listů vychází především z přístupů k jednotlivým věkovým i sociálním skupinám mládeže. Jedná se o teoretické přednášky, semináře, cvičení, klubový program (uvedení ukázky hry: Čítanka) a práce se skupinou. Pro dosažení cíle se využívá metody dialogické, situační i inscenační.		

Vysvětlivky:

- Článek sledovanou oblast nepopisuje
- + Článek popisuje sledovanou oblast okrajově
- ++ Článek popisuje sledovanou oblast ve čtvrtině až polovině textu
- +++ Článek popisuje sledovanou oblast zcela

Příloha č. 4: Vybraný protokol z II. období

Protokol č.	8	
Identifikace textu	Pedagogicko-psychologické předpoklady výchovy v přírodě. <i>Lipnické metodické listy č. 1</i> . Prázdňinová škola Lipnice 1992. Str. 14 – 15. ISSN 1210-5805	
Autor	Referát pro seminář Výchova v přírodě, říjen 1989	
Kategorie	Míra zaměření	Bližší charakteristika
Utváření osobnosti	+ +	objektivní a subjektivní předpoklady jednotlivců
Etické a právní problémy		
Bezpečnost a rizika při konání aktivity	-	
Vývoj zážitkové pedagogiky jako oboru	-	
Teorie zážitkové pedagogiky	+	výchova v přírodě - rozvoj estetického vnímání, aktivní život, ekologický vztah k životnímu prostředí
Praktické postupy, návody	-	
Pedagogicko-psychologická práce se zážitkem	+ +	ponoření jedince do životních problémů
Příprava a plánování programů	-	
Souhrn Autor článku uvádí podmínky a předpoklady pro využití volného času a jeho působení na rozvoj jedince. Uvádí zde např. motivaci, spontaneitu, sociální kontakty a stimulaci běžných problémů v životě. Dále jsou v článku popisovány vývojové potřeby a jejich realizace (naznačování možných cest, vznik pozitivního sociálního citění mezi mladými lidmi). V článku je popisováno také vytváření si identity, což autor referátu popisuje jako vnitřní, subjektivní odpověď jedince na otázku "Kdo jsem?". Vlivy působící na utváření osobnosti jedince jsou sociální a kulturní. Výsledkem je tak přijetí různých rolí, vytvoření vzorců chování a návyků, které vedou ke spolupráci i ostatními.		

Vysvětlivky:

- Článek sledovanou oblast nepopisuje
- + Článek popisuje sledovanou oblast okrajově
- + + Článek popisuje sledovanou oblast ve čtvrtině až polovině textu
- + + + Článek popisuje sledovanou oblast zcela

Příloha č. 5: Vybraný protokol z III. období

Protokol č.	19	
Identifikace textu	Odpady. <i>Skauting</i> č. 8. Ročník 37. Centrum Junáka Praha 1999. Str. 18. ISSN 1210 - 9827	
Autor	Martin Střelec	
Kategorie	Míra zaměření	Bližší charakteristika
Utváření osobnosti	+	rozvoj vnímání okolí a přírody
Etické a právní problémy	+	odpady, ekologická stopa a trvale udržitelný rozvoj
Bezpečnost a rizika při konání aktivity	-	
Vývoj zážitkové pedagogiky jako oboru	-	
Teorie zážitkové pedagogiky	++	výchova k ekologii dobrodružnou formou
Praktické postupy, návody	-	
Pedagogicko-psychologická práce se zážitkem	++	utváření jedince pomocí aktuální problematiky v terénu
Příprava a plánování programů	+	důraz je kladen na vhodné prostředí k pořádání programu
Souhrn Autor článku se zmiňuje o velké škále ekoher. Uvádí zde praktické hry (o recyklaci) a pokusy (za pomoci přírodního materiálu) a znázorňuje motiv ekologických a neekologických výrobků. Autor píše o aktivním zapojení dětí do programu a o výchově k ekologii. Vedoucí dětí musí přesně vědět jak a co s dětmi hrát a vychovávat ke zmírnění negativního působení člověka na přírodu.		

Vysvětlivky:

- Článek sledovanou oblast nepopisuje
- + Článek popisuje sledovanou oblast okrajově
- ++ Článek popisuje sledovanou oblast ve čtvrtině až polovině textu
- +++ Článek popisuje sledovanou oblast zcela

Příloha č. 6: Vybraný protokol z IV. období

Protokol č.	23	
Identifikace textu	Nobody is perfect aneb handicap výhodou? <i>Časopis Gymnasion</i> č. 2 – podzim 2004. Prázdninová škola Lipnice. Str. 87 - 92. ISSN 1214-603X	
Autor	Eva Reitmayerová, Dalibor Šmíd	
Kategorie	Míra zaměření	Bližší charakteristika
Utváření osobnosti	++	zdravý účastník si vyzkouší jaké to je být postižený, přičemž mu pomáhá handicapovaný člověk
Etické a právní problémy	++	rizika, která mohou vzniknout při programu - integrace, bariéry, vyzkoušení si jaké je to žít s určitým druhem postižení
Bezpečnost a rizika při konání aktivity	-	
Vývoj zážitkové pedagogiky jako oboru	-	
Teorie zážitkové pedagogiky	++	význam handicapu; rizika psychická, fyzická, pasivita účastníků
Praktické postupy, návody	+	individuální přístup
Pedagogicko-psychologická práce se zážitkem	+	lektori modifikují variaty integraci a odbourávají bariéry
Příprava a plánování programů	++	více variant integračních programů, dramaturgická linie
Souhrn Článek popisuje možnost integrace handicapované osoby do programy pro zdravé. V textu jsou vypsány klady a zápory pořádání těchto kurzů a hlavně i dramatická linie kurzu. Autor uvádí příklady, do jakých situací se lektori mohou dostat a jak vypadá program. Klady integračního kurzu jsou hlavně v předávání si životních zkušeností a sociálních dovedností. Naopak zápory autor vidí možný vznik bariéry mezi zdravým a postiženým člověkem.		

Vysvětlivky:

- Článek sledovanou oblast nepopisuje
- + Článek popisuje sledovanou oblast okrajově
- ++ Článek popisuje sledovanou oblast ve čtvrtině až polovině textu
- +++ Článek popisuje sledovanou oblast zcela